

La ricerca

Novembre 2019 Anno 7 Nuova Serie - 6 Euro www.laricerca.loescher.it

N°17



«Meditate che questo è stato»

“voi siete l'aurora -
della vita,
voi siete la spe-
ranza della patria,
voi siete soprattutto l'esercito di -
domani...” *Mussolini*

SAPERI

Il dibattito sul fascismo
di oggi tra attualità,
storia e letteratura

DOSSIER

L'insegnamento
dell'Olocausto
nel mondo

SCUOLA

Il dovere
dell'antifascismo
tra i banchi

I QUADERNI

*Quaderni della Ricerca: proposte metodologiche
e aggiornamento didattico.*



I libri pubblicati
nella collana sono
reperibili in libreria o
presso le agenzie di zona.
Indice e prime pagine
sono disponibili sul sito
de «La ricerca».



I Quaderni della Ricerca sono anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni

A scuola di democrazia

La riunione di redazione in cui si è deciso l'argomento di questo numero de «La Ricerca» è stata una delle più vivaci degli ultimi anni. Il tema l'ho proposto io, sotto l'impulso di un'emozione inquietante e prepotente. Avevo in mente qualcosa di forte, che richiamasse il dibattito politico, ideologico, letterario del momento: l'Italia era sull'orlo di una nuova dittatura fascista? Le istituzioni democratiche stavano per essere travolte come negli anni Venti del secolo scorso? La nostra Costituzione repubblicana avrebbe retto all'urto? E la scuola? Come si sarebbe dovuta (o potuta, o voluta) contrapporre a una tale degenerazione politica e civile?

Alcuni, pur circoscritti, fatti di cronaca sembravano avallare la più nefasta delle previsioni: docenti sospesi per omesso controllo "politico" sui loro allievi; giornalisti zittiti, insultati, minacciati; editori orgogliosamente fascisti esclusi da saloni problematicamente democratici; manifestanti picchiati; striscioni rimossi; naufraghi abbandonati... Su tutto aleggiava la cappa di un cattivismo nazionale, pago della licenza orgiastica di poter finalmente esibire la propria oscena nudità. Su un altro livello, più elevato ed educato, a tratti anche un po' rarefatto, dibattevano le élite del pensiero: storici, saggisti (vivi e defunti), narratori, giornalisti, si interrogavano sul fenomeno, per indagarlo, svelarlo, smentirlo.

Non serve che io ripercorra puntualmente le posizioni in campo: Christian Raimo lo fa già benissimo. Basti qui ricordare sinteticamente gli estremi della discussione: al classico redivivo, che aveva affrontato da un punto di vista "filosofico" il fascismo come categoria permanente dello spirito umano (e italico in special modo), si contrapponevano altre letture e altre angolazioni: quella storica, che negava la similarità di eventi non

assimilabili e avvertiva sulla pericolosità dell'etichettamento di comodo; quella antropologica, che riconosceva nei comportamenti la matrice identitaria del fenomeno (in soldoni: "sei fascista se ti comporti da fascista"); quella narrativa, che ricostruiva con dovizia e perizia (pur con qualche sbavatura storica, a detta degli esperti) un clima, una mentalità, una psicologia che sembravano riecheggiare paurosamente clima, mentalità e

psicologia dei nostri vicini di casa, e di ombrellone; quella giornalistica, che celebrava il secolo passato da piazza San Sepolcro, cercando le somiglianze e le differenze che testimoniassero che il tempo non era scorso invano. Perfino le scritte sui muri vicino a casa mia erano tornate quelle di un tempo...

Ora, in redazione non siamo poi tanti: alle riunioni in cui si propongono i temi da affrontare solitamente ci ritroviamo in sei, sette persone. Solitamente troviamo quasi immediatamente un accordo soddisfacente su ogni argomento e sul modo di affrontarlo. Non su questo. All'interno di una cornice formalmente beneducata, si è riprodotto nel mio ufficio il variegato schieramento di opinioni, con quel tanto di accensione di toni, sguardi impazienti e infastidita indagine prossemica che ha ammorbato, su ben altra scala, l'intero dibattito nazionale. Una bella riunione, insomma, accesa, interessante, combattuta. Proficua. Personalmente ne sono uscito con le idee più chiare e almeno tre convinzioni più salde. La prima: tutto l'antifascismo di cui abbiamo bisogno è scritto, nero su bianco, nella nostra Carta costituzionale. La seconda: nessuna involuzione di tipo antidemocratico e autoritario è possibile se i giovani vengono educati ai valori di dignità, eguaglianza, giustizia, libertà che sostanziano quel testo fondamentale. L'ultima: nessun regime illiberale avrà mai presa in un Paese in cui esista una scuola libera e orgogliosamente democratica.

"Nessun regime illiberale avrà mai presa in un Paese in cui esista una scuola libera e orgogliosamente democratica. "

La ricerca

Periodico semestrale

Anno 7, Numero 17 Nuova Serie, novembre 2019

autorizzazione n. 23 del Tribunale di Torino,
05/04/2012 iscrizione al ROC n. 1480

Editore

Loescher Editore

Direttore responsabile

Mauro Reali

Direttore editoriale

Ubaldo Nicola

Coordinamento editoriale

Alessandra Nesti - PhP

Grafica e impaginazione

Leftloft - Milano/New York

Pubblicità interna e di copertina

VisualGrafika - Torino

Stampa

Vincenzo Bona S.p.A.

Strada Settimo, 370/30 - 10156 Torino (TO)

Distribuzione

Per informazioni scrivere a:

laricerca@loescher.it

Autori di questo numero

Daniele Aristarco, Giovanni Baldini, Marta Beneda, Michal Bilewicz, Corrado Bologna, Peter Carrier, Monica Celi, Daniele Dell'Agnola, European Union Agency for Fundamental Rights, Marco Giarratana, Laura Fontana, Eckhardt Fuchs, Roland Imhoff, Torben Messinger, Cristina Nesi, Alessandra Nesti, Francesca Nicola, Christian Raimo, Mauro Reali, Vanessa Roghi, Silvana Stubig, Marta Witkowska.

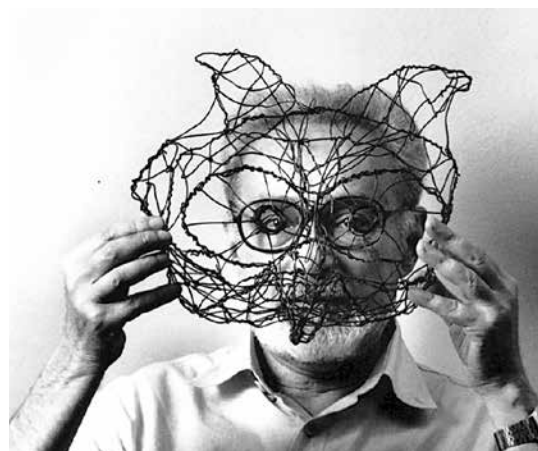
© Loescher Editore

via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino

www.laricerca.loescher.it

ISSN: 2282-2836 (cartaceo)

ISSN: 2282-2852 (online)



Sommario

Il dibattito sul fascismo di oggi tra attualità, storia e letteratura

SAPERI

- 6 Insegnare democrazia.
Odiare solo gli indifferenti**
Corrado Bologna
- 11 Buco nero di Auschwitz**
Cristina Nesi
- 15 Raccontare il fascismo**
Christian Raimo
- 20 La torta di Hitler
o della banalizzazione del male**
Vanessa Roghi
- 24 Galassia nera**
Giovanni Baldini
- 29 Quando c'era Lui,
gli antichi Romani erano... fascisti!**
Mauro Reali

SCUOLA

- 54 Il dialogo necessario**
Daniele Aristarco
- 59 L'insegnamento della Shoah:
le trappole delle buone intenzioni**
Laura Fontana
- 65 Antifascismo: che cosa
resta da fare alla scuola**
Monica Celi e Marco Giarratana
- 70 Seminare la molteplicità**
Daniele Dell'Agnola

DOSSIER

L'insegnamento dell'Olocausto nel mondo

- 34 L'Olocausto: una bussola
dei diritti umani**
Francesca Nicola
- 38 I problemi psicologici
nel trattare l'Olocausto**
Michal Bilewicz, Marta Witkowska,
Marta Beneda, Silvana Stubig, Roland Imhoff
- 43 L'educazione agli olocausti
nei libri di testo**
Peter Carrier, Eckhardt Fuchs, Torben Messinger
- 49 Luoghi della memoria
e diritti umani**
European Union Agency
for Fundamental Rights



Insegnare democrazia. Odiare solo gli indifferenti

A cento anni dai Fasci di combattimento, ma anche dalla nascita di Primo Levi, è urgente il richiamo a una pedagogia della partecipazione che risponda, attraverso la scuola, alla necessità di una solida educazione democratica: ascoltando la voce dei Classici, da Dante a Leopardi, da Manzoni a Calvino, passando per la lezione, umanissima e viva, di Gramsci e Gobetti.

di Corrado Bologna

Un sardo ventenne piccolo e malformato, che vantava lontane origini albanesi («anche Crispi», diceva, «fu educato in un collegio in Albania»), grazie al suo genio e alla tenacia che solo i poveri sanno sguainare, nel 1911 vinse una borsa di studio bandita dal Collegio Carlo Alberto di Torino per consentire a 39 studenti senza mezzi usciti dai Licei del Regno di studiare all'Università di Torino. Con 55 lire in tasca, a cui aggiunse le altre modestissime 70 della borsa mensile, Antonio Gramsci riuscì così a fuggire dal paesello di Ales, in provincia di Oristano, e, battendo i denti dal freddo





Binario 21, il Memoriale della Shoah di Milano.

in misere camere d'affitto, a seguire le lezioni di economisti quali Achille Loria e Luigi Einaudi e del grande storico dell'arte Pietro Toesca, fino a diventare un leader che cambierà il modo di pensare di intere generazioni. In quella città che per un soffio non era riuscita a diventare stabile capitale d'Italia andava sbocciando un orizzonte di alto profilo, politico, ma soprattutto culturale, fra il socialismo di Gramsci e il pensiero liberale di Piero Gobetti.

Gobetti, che aveva dieci anni meno di Gramsci (era del 1901, l'altro del 1891), fu l'acuto, precocissimo maestro di quello che lui stesso definiva «liberalismo rivoluzionario». Ricorrendo a categorie molto vicine a quelle di Gramsci, su un numero del 1919 tutto dedicato all'istruzione classica della sua rivista «Energie Nove» (proprio così, alla toscana, senza dittongo), il diciottenne Gobetti tratteggiò uno splendido progetto di *pedagogia della partecipazione* in contrasto alla palude dell'*indifferenza*, riconoscendo in essa il vero male, la malattia da curare per tornare alla pienezza della civiltà. Erano gli anni spaventosi successivi alla fine di un terrificante conflitto mondiale, con la frustrazione civile-politica e il ritorno a casa in povertà di reduci livorosi, rivendicativi verso la «vittoria mutilata» e contagiati da un diffuso, confuso desiderio di riscatto identitario.

Terribile centenario, quello che abbiamo commemorato nel 2019! Nei giorni stessi in cui ricordiamo il secolo dalla nascita di Primo Levi e l'uscita del magnifico articolo di Piero Gobetti, non possiamo non portare anche il lutto per la memoria ferita dai cent'anni dalla fondazione dei Fasci di combattimento presso il Piazzale Sansepolcro di Milano, con cui mise le prime solide radici la barbarie della dittatura che sarebbe esplosa tre anni più tardi, nella marcia su Roma. In quel mo-

mento drammatico si perse una bussola collettiva saldamente orientata verso i fondamenti dell'umanità e dell'umanesimo, cioè della *democrazia* come dispositivo che garantisce uguaglianza e libertà a uomini adulti, maturi, capaci di esprimere ciascuno la propria identità in equilibrio con gli altri, diventando tutti diversi nella consapevolezza di essere tutti parimenti uomini. E fu allora che avvenne l'irreparabile.

Sappiamo fin troppo bene quali furono i risultati: discriminazioni di pensiero e di razza, una nuova guerra ancora più devastante della prima, l'orrore dell'Olocausto. Esattamente come nel tempo nostro impoverito e ingeneroso, in quel doloroso inizio di Novecento

vinsero qualunque populismo, irresponsabile sovranismo rivendicativo contro l'Europa, xenofobia e risentimenti «di pancia» più che «di testa». Non vinse il Male diabolico, astratto, metafisico, ma quello sbriciolato nella mediocre vita di ogni giorno. Vinse la *banalità del male*, come propose molto più tardi, nel 1963, la filosofa Hannah Arendt in un libro importante per quanto discutibile sulle responsabilità comuni del nazismo, macchina perversa di manipolazione delle masse, burocrazia della disuguaglianza che genera una politica dello sterminio eletta a sistema di dominio totalitario. E più di recente ancora (1974) gli agghiaccianti esperimenti americani di Stanley Milgram sull'obbedienza cieca all'autorità hanno dimostrato i rischi acquattati nelle pieghe di una democrazia non abbastanza maturata «dal di dentro».

Torniamo all'articolo del 1919 su «Energie Nove» di Piero Gobetti, padre dell'antifascismo intransigente e attento osservatore della crisi italiana ed europea del primo dopoguerra. Vi si tratteggiava la necessità di riprendere e mantenere sani e dinamici, entro una scuola che sappia farsi «viva e reale», i contatti con le radici profonde, davvero antropologiche, di una civiltà: insomma l'idea di *una tradizione da custodire accesa come un fuoco, e non da conservare feticisticamente come cenere estinta* (ricorro a una splendida immagine di Gustav Mahler). Gobetti coglieva il segno, per allora e per oggi: è *dalla scuola* che deve sbocciare, dopo lenta e profonda maturazione, un'*etica della responsabilità individuale e collettiva, un'antropologia della comunità, della condivisione, dello scambio e del dono*. Ed è l'attuale crisi della scuola come focolare acceso di formazione democratica, che non consente più di affrontare con strumenti ampi ed efficaci la vasta crisi del nostro Paese e dell'Europa: la quale prima ancora di essere economica e politica è una crisi culturale. Non sarà grazie a «manovre» economiche che si uscirà dal guado: ma solo inventando la differenza, trovando il coraggio e la forza per «saltare oltre», *per immaginare diversamente* un futuro comune. Non basteranno le «riforme»: occorre Utopia.

Un ruolo decisivo, in questa paziente edificazione utopistica di un mondo diverso, può averlo proprio la Letteratura, «funzione esistenziale, ricerca della leggerezza come reazione al peso di vivere», che deve delineare «degli obiettivi smisurati, anche al di là d'ogni possibilità di realizzazione. Solo se poeti e scrittori si proporranno imprese che nessun altro osa immaginare la letteratura avrà una funzione» (I. Calvino, *Lezioni americane*, 1988). *Letteratura visione del mondo*: orizzonte in cui si raccolgono e si fondono tanti sguardi sulla realtà, tanti punti di vista, i quali aiutano a capire senza riserve che cosa significa la parola *democrazia*. Forse non si realizzerà mai il sogno del principe Mýškin, nell'*Idiota* di Dostoevskij: «la Bellezza salverà il mondo». La Bellezza, è vero, non riuscirà mai a «sal-

“Gobetti coglieva il segno, per allora e per oggi: è dalla scuola che deve sbocciare, dopo lenta e profonda maturazione, un'etica della responsabilità individuale e collettiva, un'antropologia della comunità, della condivisione, dello scambio e del dono.”



vare il mondo”, ma potrà trasformare in profondo, a uno a uno, gli esseri umani tornati a vivere nella pienezza dell’umanità, e quindi divenuti capaci di “cambiarlo, il mondo”.

Nel suo articolo Piero Gobetti offriva un segnavia che mi sembra ancora validissimo per ritrovare *un percorso di senso, un orizzonte di significato* a una civiltà: affrontare i grandi problemi dell’uomo non solo sul piano economico, sociale, politico, ma in primo luogo culturale, prendendo le distanze dall’assedio del quotidiano, dei problemi “da risolvere subito”, nell’urgenza dell’immediato, dell’“adesso” a cui si riduce il tempo, asfittico, nelle età di crisi. Occorre tornare ad ascoltare la voce dei grandi Classici per porsi faccia a faccia davanti ai problemi della vita e del mondo, diceva Gobetti, «affrontando con Dante il problema di Dio, dell’amore, dell’oltretomba, con Vico i più difficili problemi storiografici, con Manzoni la necessità della vita morale semplice e ben temperata». Gobetti concludeva che proprio per realizzare una «vita morale semplice e ben temperata», fondamento di ogni comunità politica e culturale, di ogni civiltà, è necessario che gli adulti siano fin da ragazzi *educati a partecipare, cioè a prender parte alla vita*: «Per essere maestri davvero, dobbiamo seguire il lavoro dei giovani e curarlo. *Gli uomini si interessano solo a quello a cui partecipano*. Dimenticando ciò, continuando nella via comune, renderemo più deserte le nostre aule e inutili le scuole».

Dar voce al Classico, agli autori-eroi culturali che fondano e guidano una civiltà offrendole alti modelli antropologici e civili, senza i quali un popolo non “vive”, ma “sopravvive”, ridotto alla pura biologia. *Prender parte alla vita*, superare l’indifferenza che cancella ogni identità, mentre la democrazia,

essendo appunto partecipazione, permette di avere un’identità dinamica, individuale e collettiva. Chi dimenticherà mai l’esclamazione disperata di Primo Levi, in *Se questo è un uomo*, quando, schiacciato dal gelo del *Lager*, senza un libro, vestito di stracci schifosi, cerca invano nella rete sfilacciata della memoria un verso, un solo verso della *Commedia*: «darei la zuppa di oggi per saper saldare “non ne avevo alcuna” col finale». La zuppa di cavolo nero farà arrivare vivo all’indomani un corpo stremato, ridotto al *bios*. Ma l’umanità, l’essenziale dell’esistenza, prende dimora nel fondamento condiviso, nel senso di essere uomini. Levi recita quasi in *trance* i celebri versi dell’Ulisse dantesco: “Considerate la vostra semenza: / fatti non foste a viver come bruti, / ma per seguir virtute e canoscenza”. Come se anch’io lo sentissi per la prima volta: come uno squillo di tromba, come la voce di Dio. Per un momento, ho dimenticato chi sono e dove sono». È qui, nella situazione estrema di Auschwitz, che l’Uomo «dimentica chi è e dove è», e contemporaneamente riesce a vedere, «nell’intuizione di un attimo, forse il perché del nostro destino, del nostro essere qui»: qui nel Lager, qui nel mondo, qui nella vita.

La voce dei Classici può tornare a diventare sinfonia, armonia costruita con l’espressione corale di idee e progetti formati *insieme*: «Diverse voci fanno dolci note» (*Paradiso*, VI 124). La voce di Dante, di Leopardi, di Manzoni, di Pasolini, di Calvino. Come ha scritto Calvino stesso, tanti anni dopo Gobetti, «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire. [...] I classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplice-

↑
Installazione al
Memoriale della
Shoah di Milano.

→
Dal binario 21
della Stazione
Centrale di
Milano partirono
ventitré treni
diretti ad
Auschwitz.



mente nel linguaggio o nel costume). [...] I classici servono a capire chi siamo e dove siamo arrivati e perciò gli italiani sono indispensabili proprio per confrontarli agli stranieri, e gli stranieri sono indispensabili proprio per confrontarli agli italiani».

Chiudo tornando all'inizio, all'Antonio Gramsci che vive fra stenti da sottoproletario nella stessa Torino grigia e protoindustriale del borghese Gobetti. Nel 1917, due anni prima che esca l'articolo di quest'ultimo sulla necessità che la scuola educi a risolvere i problemi della vita ripensando ai Classici, Gramsci pubblica sulla sua rivista «La città futura» una magnifica pagina intitolata *Contro gli indifferenti*, in cui la stessa idea di Gobetti vibra di intensità morale e civile, pedagogica e politica insieme. *Il grande nemico da combattere e sconfiggere è l'indifferenza*, quella stessa che un altro diciottenne, Alberto Moravia, nel suo romanzo del 1929 eleggerà a specchio infranto di un mondo ormai appiattito nel conformismo cinico di chi «non prende parte» perché è già costretto ad essere «parte di un tutto» totalitario e senza differenze interne, senza più vita che non sia il bios ammutolito, inerte. La pagina di Gramsci è ancora una grande lezione di *etica democratica*:

Odio gli indifferenti. Credo come Federico Hebbel che "vivere vuol dire essere partigiani". Non possono esistere i solamente uomini, gli estranei alla città. Chi vive veramente non può non essere cittadino, e parteggiare. Indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita. Perciò odio gli indifferenti.

L'indifferenza è il peso morto della storia. È la palla di piombo per il novatore, è la materia inerte in cui affogano spesso gli entusiasmi più splendidi. [...] L'indifferenza opera potentemente nella storia. Opera passivamente, ma opera. [...] Ciò che succede, il male che si abbatte su tutti, il possibile bene che un atto eroico (di valore universale) può generare, non è tanto dovuto all'iniziativa dei pochi che operano, quanto all'indifferenza, all'assenteismo dei molti. Ciò che avviene, non avviene tanto perché alcuni vogliono che avvenga, quanto perché la massa degli uomini abdica alla sua volontà, lascia fare, lascia aggruppare i nodi che poi solo la spada potrà tagliare, lascia promulgare le leggi che poi solo la rivolta farà abrogare, lascia salire al potere gli uomini che poi solo un ammutinamento potrà rovesciare. La fatalità che sembra dominare la storia non è altro appunto che apparenza illusoria di questa indifferenza, di questo assenteismo. [...] Alcuni piagnucolano pietosamente, altri bestemmiano oscenamente, ma nessuno o pochi si domandano: se avessi anch'io fatto il mio dovere, se avessi cercato di far valere la mia volontà, il mio consiglio, sarebbe successo ciò che è successo? [...] Vivo, sono partigiano. Perciò odio chi non parteggia, odio gli indifferenti.

Corrado Bologna

è Professore Ordinario di Letterature romanze medioevali e moderne presso la Scuola Normale Superiore di Pisa.

Buco nero di Auschwitz

«Perché la ruota giri, perché la vita viva,
ci vogliono le impurezze, e le impurezze
delle impurezze: anche nel terreno,
come è noto, se ha da essere fertile.
Ci vuole il dissenso, il diverso, il grano di sale
e di senape: il fascismo non li vuole,
li vieta e per questo tu non sei fascista;
vuole tutti uguali e tu non sei uguale.
Ma neppure la virtù immacolata esiste
e se esiste è detestabile», scriveva Primo Levi.
Non solo per questo, la sua lezione,
anche stilistica, è ancora attuale.

di Cristina Nesi

Nell'aprile 2019 viene diffusa la prima immagine di un buco nero, localizzato a 55 milioni di anni luce dalla Terra nella galassia M87. È un grosso ammasso di gravità che non emette luce e che anzi risucchia ogni particella, come aveva spiegato negli anni Sessanta il fisico John Archibald Wheeler, sviluppando un'ipotesi teorica di Einstein. L'immagine nasce per *computer graphics* dalla sincronizzazione e dall'incrocio dei dati di otto radiotelescopi, distanziati sul globo terrestre, e viene battezzata Pōwehi, cioè "sorgente oscura di creazione senza fine".

Buco nero di Auschwitz è uno degli ultimi articoli di Primo Levi pubblicato su «La Stampa» il 22 gennaio 1987 e, se anche il titolo fosse redazionale, nel testo la definizione è comunque presente, là dove Levi afferma che Treblinka e Chelmno «non fornivano lavoro, non erano campi di concentramento, ma 'buchi neri' destinati a uomini, donne e bambini colpevoli solo di essere ebrei». La soppressione avveniva con una tecnologia industriale, che ingoiava tutti i nuovi arrivati come il vortice a spirale di un buco nero.

Il termine "buco nero" è una metafora coniata da Wheeler nel 1967, ma Levi la ricontestualizza in un ambito extra-scientifico, esattamente come aveva fatto con gli elementi della tavola di Mendeleev in *Il sistema periodico*, quando il Nascosto, lo Straniero, l'Inoperoso, il Pesante, il Luminoso, l'Impervio ridiventano nei 21 racconti paradigmatici caratteri umani.

I concetti chimici mantengono la loro esattezza scientifica e al tempo stesso assumono un valore polisemico nella prosa. Si dice, per limitarci a un solo esempio, che lo Zinco sia arrendevole agli acidi, ma che diventi resistente quando è molto puro. Dalla reazione dello zinco, elemento chimico, parte la macchina narrativa di Levi, che allarga la visione a un elogio dell'impurezza:

Perché la ruota giri, perché la vita viva, ci vogliono le impurezze, e le impurezze delle impurezze: anche nel terreno, come è noto, se ha da essere fertile. Ci vuole il dissenso, il diverso, il grano di sale e di senape: il fascismo non li vuole, li vieta e per questo tu non sei fascista; vuole tutti uguali e tu non sei uguale. Ma neppure la virtù immacolata esiste e se esiste è detestabile. (Levi 2016, I, pp. 884-885).

Non saremmo capaci di pensare al puro e all'impuro, al fascismo e ad Auschwitz con tanta «misteriosa chiarezza», dice Domenico Scarpa, se non avessimo i libri di Primo Levi. In modo simile, potremmo dire che se la scienza in Levi cerca di dare ordine al disordine, la scrittura diventa capace di farci vedere l'indistinto, anche nei suoi contrasti irriducibili e nella contraddittorietà dell'umano, rendendocelo però memorabile.

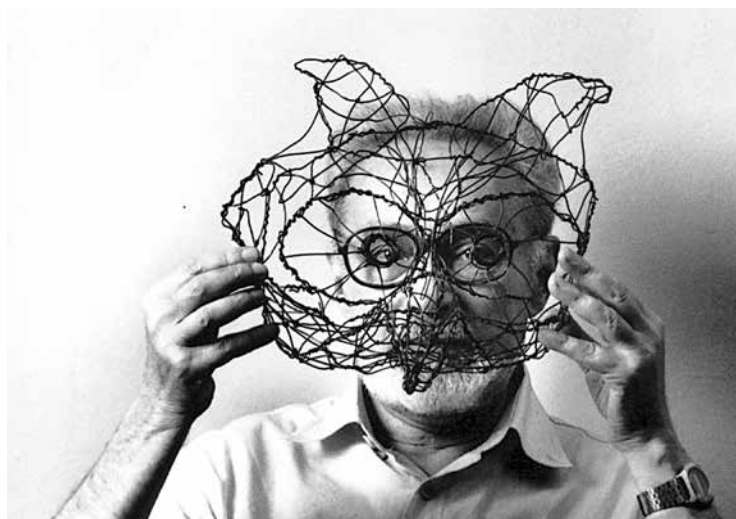
Non è un caso che la cifra stilistica più ricorrente in Levi sia l'ossimoro, e questo perché rimane sempre una contraddizione mai pacificata fra la disperata esperienza umana e l'esorcismo del pensiero razionale e scientifico contro quei vortici oscuri che ingoiano.

Proviamo a fare un'esemplificazione di queste idiosincrasie.

Quando nei primi anni Settanta Levi comincia a interessarsi alle ricerche di Stephen Hawking, legge sulla rivista «Le Scienze» (traduzione di «Scientific American»), di cui sia Levi che Calvino erano assidui lettori, un articolo divulgativo *The Search for Black Holes* di Kip S. Thorne e sull'onda di questa suggestione scrive *Le stelle nere*, poesia inserita nel 1975 in *L'osteria di Brema*:

*Nessuno canti più d'amore o di guerre.
L'ordine donde il cosmo traeva nome è sciolto;
Le legioni celesti sono un groviglio di mostri,
L'universo ci assedia cieco, violento e strano.
Il sereno è cosperso d'orribili soli morti,
Sedimenti densissimi d'atomi stritolati.
Da loro non emana che disperata gravezza,
Non energia, non messaggi, non particelle, non luce;
La luce stessa ricade, rotta dal proprio peso,
E tutti noi seme umano viviamo e moriamo per nulla,
E i cieli si convolgono perpetuamente invano.*
(Levi 2016, II, p. 706).

Primo Levi con una delle sue sculture in filo di rame. Foto © Mario Monge.



Fin dall'incipit l'armonia del cosmo è rotta e ci sono «orribili soli morti, / sedimenti densissimi d'atomi stritolati», finché i versi si chiudono su un amarissimo doppio avverbio «E i cieli si convolgono perpetuamente invano». A pochi anni di distanza da questa desolante constatazione, Levi inserisce l'articolo di Thorne come capitolo finale in *La ricerca delle radici* (1981), un'antologia degli autori che più avevano contato nella sua formazione, dandogli un titolo amaro: *Siamo soli*. Nella breve premessa, però, come per un improvviso ossimoro psicologico, Levi apre alla «nobiltà» del raziocinio e alla speranza, aspetti che il titolo non avrebbe lasciato immaginare:

*se la mente umana ha concepito i buchi neri, ed osa
sillogizzare quanto è avvenuto nei primi attimi della
creazione, perché non dovrebbe saper debellare la
paura, il bisogno e il dolore?* (Levi 2016, II, p. 229).

Questa complessità poliedrica spicca anche dalla tessitura linguistica e sintattica dei suoi testi. C'è, ad esempio, una polarità forte fra l'abbondanza lessicale di terne aggettivali e di ossimori da un lato e la punteggiatura dall'altro, che tenta di incatenare le parole in una rigorosa scacchiera logica come avviene negli articoli scientifici: una punteggiatura «estremamente ricca, analitica, articolata, – dice Mengaldo – verrebbe da dire 'manzoniana'» (Mengaldo 1991, p. 338). Basterebbe estrapolare da *Vanadio* (*Il sistema periodico*) un breve passo per capire la ricchezza di terne puntellate da virgole e punti che compaiono nel momento in cui si parla dello scambio epistolare con il doktor Müller, chimico tedesco incontrato nel laboratorio alla Buna ad Auschwitz e ritrovato da Levi realmente a decenni di distanza:

*una lettera umile, calda, cristiana, di tedesco redento;
una ribalda, superba, glaciale, di nazista pervicace. Ora
questa storia non è inventata, e la realtà è sempre più
complessa dell'invenzione: meno pettinata, più ruvida,
meno rotonda. È raro che giaccia in un piano.* (Levi 2016, I, p. 1021).

Nessuna sistema difensivo, come è appunto in Levi la punteggiatura, e nessuna diga formale, come lo scrivere chiaro, può annientare le zone d'ombra che riaffiorano perturbanti, simili al riemergere dal nulla di quel chimico tedesco. Come lui stesso dice è raro che la realtà «giaccia su un piano».

Eppure, quando a sedici anni Primo Levi aveva letto *L'architettura delle cose* di Sir William Bragg ed era rimasto «invaghito dalle cose chiare e semplici» dette dal Premio Nobel, prendendo subito la decisione di studiare chimica, aveva percepito che quelle parole lo spingevano «molto lontano, verso il mondo minuscolo degli atomi e verso il mondo sterminato degli astri», come racconta in *La ricerca delle radici* (Levi 2016, II, p. 37).

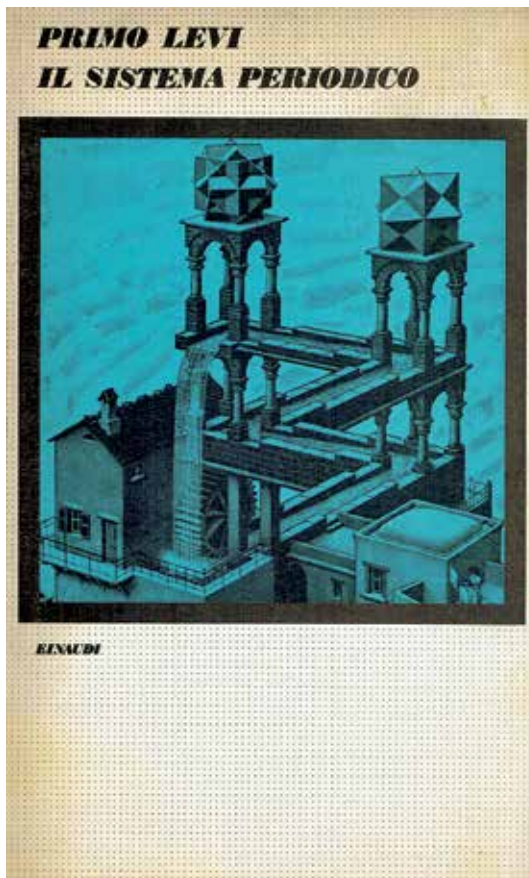
Quella prima impressione lo avrebbe sorretto per anni nella consapevolezza che l'obiettività scientifica e la valenza morale della chiarezza linguistica sarebbero sempre stati strumenti necessari per contrapporsi alla realtà caotica della materia e agli inganni del fascismo:

come poteva ignorare che la chimica e la fisica di cui ci nutrivamo – dirà in Ferro –, oltre che alimenti di per sé vitali, erano l'antidoto al fascismo che lui ed io cercavamo, perché erano chiare e distinte e ad ogni passo verificabili, e non tessuti di menzogne e di vanità, come la radio e i giornali? (Levi 2016, I, p. 891).

Con il trascorrere degli eventi, Primo Levi sente quanto in ogni momento un vortice oscuro possa inghiottire all'istante tutto e come *Un passato che credevamo non dovesse tornare più* possa sempre riemergere:

Ogni tempo ha il suo fascismo: se ne notano i segni premonitori dovunque la concentrazione di potere nega al cittadino la possibilità e la capacità di esprimere ed attuare la sua volontà. A questo si arriva in molti modi, non necessariamente col terrore dell'intimidazione poliziesca, ma anche negando o distorcendo l'informazione, inquinando la giustizia, paralizzando la scuola, diffondendo in molti modi sottili la nostalgia per un mondo in cui regnava sovrano l'ordine, ed in cui la sicurezza dei pochi privilegiati riposava sul lavoro forzato e sul silenzio forzato dei molti («Corriere della sera» 8 maggio 1974).

Proprio negli stessi anni Settanta anche Calvino si stava interessando alle ricerche di Stephen Hawking sui buchi neri e rifletteva sulla violenza. *L'implosione* (1984) ha addirittura un incipit shakespeariano «Esplodere o implodere [...] questo è il problema» (Calvino 2004, II, p. 1268): da un lato affiora tutta la forza vitale dell'esplosione incarnata nel Big Bang («gas e particelle veloci quasi quanto la luce si scagliano da un vortice al centro delle galassie a spirale, straripano nei lobi delle galassie ellittiche, proclamano che il Big Bang dura ancora»), dall'altro c'è il ricordo di «quell'agosto in cui il fungo s'è innalzato su città ridotte a uno strato di cenere», per cui a memoria universale della contemporaneità l'esplosione è diventata «solo simbolo di negazione assoluta». Per questo Calvino inneggia all'implosione, «Sia lode alle stelle che implodono» (Calvino 2004, II, p. 1270), e ricorda che i buchi neri hanno un soprannome denigratorio, ma «sono tutto il contrario di buchi, con un'ostinazione a reggere la gravità che portano in sé, come stringendo i pugni» e in questo modo «l'implicito, l'inespresso non perdono la propria forza» e «la gravidanza di significati non si diluisce» (Calvino 2004, II, p. 1271).



←
M. C. Escher
sulla copertina
de *Il sistema
periodico*, Einaudi,
Torino 1975.

L'implosione diventa un nucleo di senso con ricaduta stilistica in una scrittura implicita, pregnante e non diluita: piena di subordinate, piena di figure retoriche, piena di enumerazioni e d'incisi, come se fosse un «guscio di parole – secondo la definizione di *Priscilla* – che noi continuamente secerniamo» (Calvino 2004, II, p. 302). Non possiamo dimenticare che su un mollusco gasteropode, intento a costruirsi il guscio, Calvino scrive uno dei suoi racconti più autobiografici e più belli, *La spirale*:

mediante certe ghiandole, cominciai a buttar fuori secrezioni che prendevano una curvatura tutto in giro, fino a coprirmi d'uno scudo duro e variegato, [...] mi veniva una conchiglia di quelle tutte attorcigliate a spirale (Calvino 2004, II, pp. 212-213).

M. C. Escher,
Spirale sferica,
1958.
↓

Anche sulla copertina di *La ricerca delle radici* compare la *Spirale sferica* (1958) del matematico olandese M. C. Escher, amatissimo da Primo Levi, che già aveva utilizzato un suo disegno per la copertina di *Il sistema periodico* (1975). Escher amava disegnare spirali logaritmiche, come in quei Vortici, in cui il dorso dei pesci si muove





↑
Il Memoriale
degli italiani ad
Auschwitz.

a spirale fino a un punto asintotico, cioè a un polo irraggiungibile. È la *Spira mirabilis*, senza inizio né fine, del matematico seicentesco Jakob Bernoulli, la stessa che ispira anche il progetto per il Blocco 21 nel campo di Auschwitz del *Memoriale degli Italiani*, che nella primavera del 1980 viene aperto al pubblico.

Il visitatore cammina lungo una passerella lignea circondata da una spirale di 23 strisce, dipinte da Pupino Samonà. Il memoriale multimediale nasceva dal frutto di una progettazione collettiva, che oltre al pittore, avrebbe visto il progetto architettonico dello studio milanese BBPR (Banfi,

Belgiojoso, Peressutti e Rogers), la regia di Nelo Risi, la musica di Luigi Nono (*Ricorda cosa ti hanno fatto in Auschwitz*) e le parole di Primo Levi, introduttive a quel percorso spiraliforme:

Visitatore, osserva le vestigia di questo campo e medita: da qualunque paese tu venga, tu non sei un estraneo. Fa che il tuo viaggio non sia stato inutile, che non sia stata inutile la nostra morte. Per te e per i tuoi figli, le ceneri di Auschwitz valgano di ammonimento: fa che il frutto orrendo dell'odio, di cui hai visto qui le tracce, non dia nuovo seme, né domani né mai.

Approfondire



- I. Calvino, *Romanzi e racconti*, edizione diretta da Claudio Milanini, Mondadori, Milano 2004, 3 voll.

- P. Levi, *Opere complete*, a cura di Marco Belpoliti, Einaudi, Torino 2016, 2 voll.

- P. V. Mengaldo, *La tradizione del Novecento*, Einaudi, Torino 1991.

Cristina Nesi

fiorentina, è autrice con Maria Corti di *Dialogo in pubblico* (Rizzoli, 1995; ampl. Bompiani, 2006) e di una monografia su Sebastiano Vassalli (Cadmo, 2005). Ha curato per i Meridiani Mondadori gli *Scritti scelti* di Ottiero Ottieri (2009) e per Rizzoli l'opera omnia di Romano Bilenchi (1997), oltre a *Il Capofabbrica* (Rizzoli, 2002) e ad *Amici e altri racconti* (Bompiani, 1991). Ha raccolto prose inedite e rare di Alfonso Gatto, fra le quali *Il pallone rosso di Golia* (Bompiani, 1997) e *L'Arno dalla sorgente al mare* (San Marco dei Giustiniani, 2006). Per il Piccolo Teatro di Milano ha curato la mostra e il catalogo *Il giacobino Federico Zardi* (CLUEB, 2002). Ha collaborato a volumi collettanei e a riviste («Autografo», «Strumenti Critici», «Levia Gravia», «Griselda», «Il Caffè», «Between»).

→
(pagina a fianco)
Ex Casa del
Fascio ad Arborea
(ex Mussolinia
di Sardegna),
progettata
dall'architetto
Giovanni Battista
Ceas in stile
razionalista. Fu
costruita nel
1934. Ora ospita
un bar e una
balera.
© Luana Rigolli.

Raccontare il fascismo

Come romanzi e saggi recenti hanno cercato di analizzare il ventennio: un articolo, già comparso sul magazine online «il Tascabile», fa il punto della situazione.

di Christian Raimo



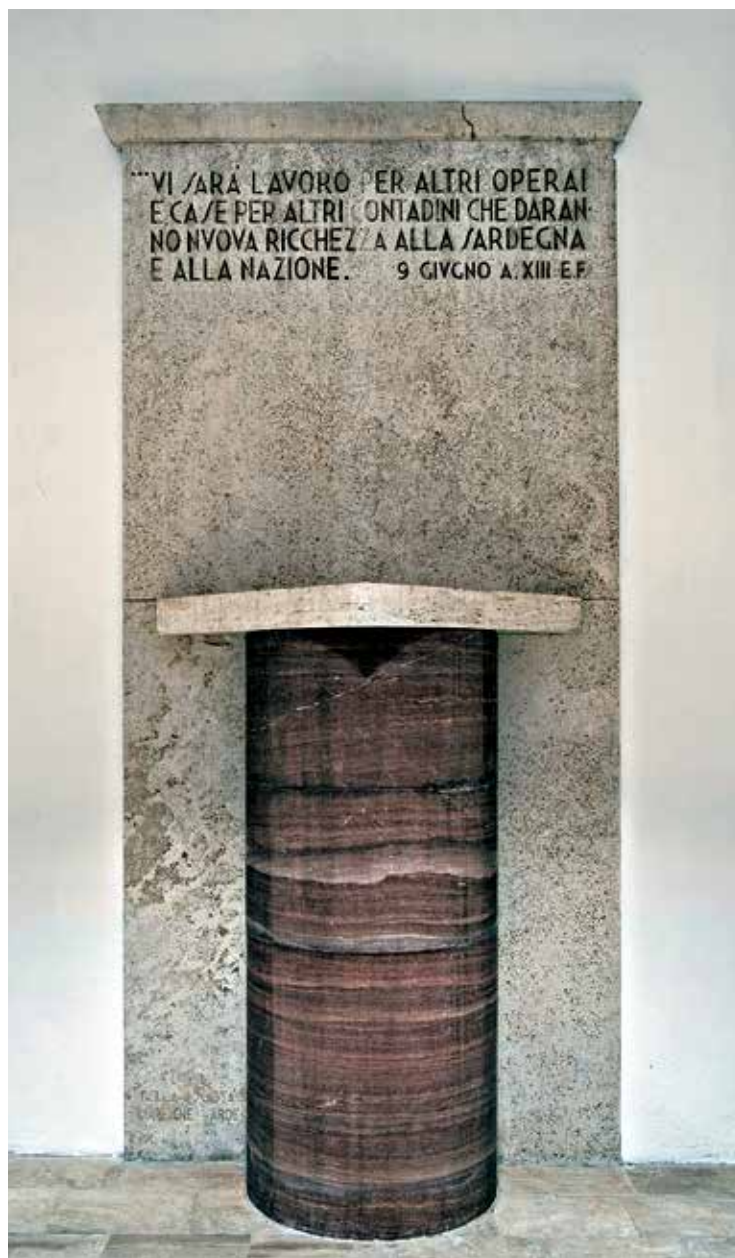
Parlare di fascismo è fare un esercizio di ermeneutica su chi ne parla piuttosto che sull'oggetto della discussione. È molto evidente che oggi il termine *fascismo* sia un concetto polisemico, la cui definizione è talmente ampia da rischiare di autoannullarsi: si parla spesso di fascismo di sinistra, o addirittura di fascismo degli antifascisti, di antifascismo in assenza di fascismo; se ne parla per spuntare le armi dialettiche a chi s'impegna in quella che ritiene una sacrosanta militanza antifascista.

È innegabile comunque che mai come nell'ultimo anno nell'immaginario, nel discorso pubblico, nell'uso pubblico della storia, nella polemica politica, ci si è interessati al fascismo. Chi si allarma, chi invoca il pericolo di un suo ritorno, chi è semplicemente attento a restituire alla comunità politica uno strumentario storico e ideologico.

Il 2019 è stato ed è anche il centenario del 1919, anno della fondazione dei Fasci di combattimento; e il potere degli anniversari alle volte è più forte di qualunque dialettica della storia. Era stato così nel 2011 con i 150 anni dell'unità d'Italia, o nel 2015 con i cento della Prima guerra mondiale.

Il libro di Antonio Scurati *M. Il figlio del secolo* che ha vinto il premio Strega inizia proprio con il 1919 ed è l'esempio più cristallino di quest'ambizione di catturare il dibattito, di elaborarlo, di guidarlo. Il primo volume di quella che è annunciata come una monumentale trilogia romanzesca sul duce ha evidentemente l'intento di imporsi come il riferimento definitivo sul racconto di quegli anni e insieme una volontà pedagogica, di divulgare attraverso un veloce montaggio narrativo una quantità di informazioni storiche che persino Scurati ammette di non aver padroneggiato finché non si è messo all'opera.

Ex Casa del Balilla ad Arborea. Base di marmo su cui era appoggiato il busto di Mussolini, e su cui è riportato un estratto del suo discorso pronunciato durante la visita a Mussolinia il 9 giugno 1935.
© Luana Rigolli.
↓



Questi due obiettivi *M* li ha sicuramente raggiunti: quest'anno moltissima gente per la prima volta ha studiato chi era Nicola Bombacci, ha fatto conoscenza dell'amante di Mussolini Margherita Sarfatti, ha ripercorso le rivalità tra il duce e il vate Gabriele d'Annunzio negli anni dopo la Prima guerra mondiale. Ed è indubbio che chi vuole da artista aggredire la figura di Mussolini o il fascismo da ora in poi avrà Scurati come termine di paragone, come era accaduto agli storici dopo l'opera colossale di Renzo De Felice sul duce.

Sembrava che fosse arrivato il tempo per fascismi e Mussolini sempre più trasfigurati, o addirittura postmoderni: da quell'antibiografia biopolitica della nazione che è *Eros e Priapo* di Carlo Emilio Gadda al neorealismo magico di *Canale Mussolini* di Antonio Pennacchi fino al noir onirico *Vincere* di Marco Bellocchio, gli scrittori, i registi

hanno pensato che Mussolini e il fascismo potessero essere utilizzati come un repertorio poetico, addirittura solo retorico; come accade alla farsa di *Io sono tornato*, il mediocre film su Mussolini redivivo. Il duce di Scurati invece è e sembra dover essere molto aderente a una figura che la storia, la storia civile, ci ha consegnato: a partire dal titolo il suo personaggio incarna lo *zeitgeist*, il suo agire corrisponde quasi completamente con l'affermarsi politico del regime; e la sua dimensione privata è un'ombra certo ma tutt'altro che mefistofelica. Ecco una pagina in cui il punto di vista è quello della sua amante Margherita Sarfatti:

Nonostante lei sia la sola a conoscere nell'intimità il vero volto – tormentato, rabbioso, spesso incerto – di quell'uomo che in pubblico posa sempre a despota granitico, la donna innamorata, la miliziana dell'amore eterno, non esita a nascondersi tra la folla per ammirare da lontano la "testa quadrata di antico romano" del proprio amante come una tra mille.

Scurati compie un'operazione civile, che però può finire per essere anestetizzante. Il suo Mussolini è oggettivato, persegue un senso della storia come un animale che la fiuta, dichiara; ma non ha nulla di bestiale, sorprendente, irrazionale, irrisolto. È un uomo medio, scaltro, tipico, che trama per il suo interesse personale di potere. La generosissima mole di materiale documentario, dichiaratamente e non dichiaratamente citato, nelle intersezioni del romanzo, nei discorsi diretti, fa sì che il Mussolini che impariamo a conoscere da *M* sia un mostro ormai datato (un parvenu, un opportunista, un voltagabbana, un imbonitore...), il cui riverbero sul presente è dato dalle analogie che trae la cronaca delle tragedie politiche tra i primi anni Venti del Novecento e le nostre pagliaccesche miserie negli ultimi anni Dieci del nuovo secolo; poco altro. Anche i campi dei buoni e i cattivi sono già perimetrati dall'inizio, cosa naturale se certo immaginiamo quanto può essere letterariamente una sfida complicata rendere chiaroscurali Mussolini o Matteotti; meno se cerchiamo di riconoscere la vischiosità sentimentale di un'epoca come quella tra il 1919 e il 1924. Inoltre, le persone comuni non ci sono. La storia è fatta da pochi attori. Il popolo del duce, come lo potremmo definire con Duggan, non si vede e non si capisce come e perché s'innamora di un destino già così segnato e tremendo, e soprattutto quali responsabilità ha.

Quale è quindi il risultato di *M*? Di delegittimare la potenza del letterario, pensando di renderla invece più intensa. "È un romanzo", dice la presentazione di Bompiani "sì, ma un romanzo in cui d'inventato non c'è nulla". Che senso ha parlare di letteratura se d'inventato non c'è nulla? È per far vivere quello stesso paradosso per cui scriviamo all'inizio di un'opera di finzione *una storia vera*?

Che senso ha dichiarare come fa Scurati che si tratta di un'operazione civica e etica? Esiste una *letteratura etica*?

Di fatto *M* è un buonissimo libro di divulgazione storica travestito da romanzo. David Bidussa e Francesco Filippi ne hanno fatto due recensioni elogiative, ma l'accento in entrambi è posto sul valore della disciplina storica come ermeneutica – Marc Bloch, ovviamente.

Se mettiamo *M* a confronto con *1919* di Mimmo Franzinelli, un esplicito saggio storico ma con un sapiente ritmo narrativo, non troviamo differenze gigantesche: il presente storico, i giudizi lapidari, la caratterizzazione di Mussolini ci sono, nell'uno e nell'altro, nelle pagine più saggistiche di *M* e in quelle più narrative di *1919*. Le citazioni dei giornali che Scurati interpola rendono ancora più simili i due testi. Cosa ci dice quest'affinità? A parte la bravura di Franzinelli: che al grande bisogno di storia da una parte si accompagna un bisogno da parte degli storici di trovare una autolegittimazione, una centralità in un discorso pubblico che vive di presentismo, di pseudostoria, di fake news, e che questa appunto arriva attraverso un'esplicitazione del metodo.

Oggi è così. Gli storici scalpitano, sono costretti a difendersi, a ribadire l'ovvia importanza della storia, persino a far firmare appelli per tenere il proprio posto in cattedra nei licei e nelle università. Come il migliore giornalismo si ritrova ridotto a comporre articolatissimi debunking sui temi principali della cronaca politica, così anche gli storici sono costretti a lavorare per semplificazione o per contrasto, con intenti spesso didattici. I due importanti e fortunati libri di Francesco Filippi e di Emilio Gentile sul fascismo, *Mussolini ha fatto cose buone* e *Chi è fascista* sono di fatto due testi di debunking.

Il primo s'impegna a spazzare via la pseudostoria: una lezione di metodo sulle fonti. Il secondo è una perorazione per la disciplina storica e dei suoi ambiti; il fascismo – tema di cui il lavoro storiografico Gentile è un riferimento indiscusso – viene usato come campione di un discorso più generale sull'autorevolezza, e l'imprescindibilità, della storia. Gentile non accetta che si possa parlare di fascismo in termini che non riguardino il fascismo storico. Stigmatizza quella che definisce l'*astoriologia*, liquida gli usi non storici come quello di *fascismo generico*, non prende di petto Eco e il suo fascismo eterno ma si capisce quanto non lo consideri un avversario dialettico degno, critica insistentemente l'inflazione semantica per cui si è parlato di fascismo per la democrazia cristiana, per il regime di Peron, di De Gaulle, per Nixon, e oggi per Le Pen, Bolsonaro, Trump, Erdogan e appunto Salvini. Cita come esempio pericoloso per la democrazia l'allarme fascismo ai tempi di Berlusconi e Fini, ma soprattutto sottolinea come negli

anni tra le due grandi guerre del Novecento, negli scontri tra massimalisti e riformisti, comunisti e socialisti, spesso venisse usata l'accusa di fascismo per i meno radicali.

Ovviamente il ragionamento di Gentile non vuole avere nemmeno la struttura retorica dell'argomentazione, ma è un lungo dialogo persuasivo similplatonico, in cui Gentile si impegna a confutare le obiezioni che lui stesso si pone. La sua tesi è chiarissima. Non ha senso tradurre la dialettica fascismo/antifascismo per rendere conto dei conflitti dello spazio politico attuale. La battaglia oggi è tra democratici e non; non perdiamo tempo a citare pericoli che non ci sono.

Cosa prova a ottenere dunque Gentile con il suo testo didattico?

1. Una restituzione del dibattito sul fascismo agli storici.

2. Una stigmatizzazione degli antifascisti, colpevoli nella storia ma anche oggi – secondo Gentile – di invocare il fascismo per provare a egemonizzare il campo politico con le proprie posizioni minoritarie. Oggetto delle sue pagine più critiche sono i massimalisti comunisti, oggi non proprio un fantasma politico pericoloso. Invocare così tante volte il fascismo per Gentile è come chiamare al lupo, al lupo: attenzione, ci dice, quando il lupo si avvicina forse poi non lo vediamo.

Ma se il lupo è già arrivato?

Esiste un'altra serie di testi che cercano di usare il racconto e l'analisi del fascismo per mettere a fuoco altre mancanze oltre il deficit di conoscenza storica. I due bei libri, quasi gemellari, di Giacomo Matteotti e di Ferruccio Parri, *Un anno di dominazione fascista* e *Come farla finita con il fascismo* sono la ripubblicazione dell'inchiesta del 1924 di Matteotti e di una serie di scritti editi tra il 1927 e gli anni Settanta. Quasi una copia anastatica il primo, molto ben curato da David Bidussa e Carlo Greppi il secondo, entrambi mostrano, per contrasto, una grande questione politica dell'oggi: il gigantesco vuoto dell'impegno dei parlamentari, dei rappresentanti politici. Matteotti e Parri danno battaglia nelle istituzioni e fuori, usano la loro voce per denunciare, il loro corpo per testimoniare. C'è una tradizione politica luminosa in Italia che va da Gaetano Salvemini a Sandro Pertini, da Natale Colajanni a Tina Anselmi, che parte dalla denuncia e dall'analisi del fascismo per dare fiato al coraggio prima di tutto; persone che hanno coniugato la militanza personale con l'impegno nelle istituzioni. L'antifascismo si nutre di questa tradizione politica. Che fine ha fatto oggi tutto questo? Chi in Parlamento potrebbe essere l'erede di questa storia?

Va citato anche un altro gruppo di libri interessanti usciti sul fascismo, al di là dei meriti saggistici, perché ragiona sul fascismo come metodo, come performance, come retorica, come costruzione di un frame comunicativo e ovviamente politico.

Vengono più da fuori dei confini italiani, e da oltreoceano anche. A quello di Madeleine Albright uscito lo scorso anno, *Fascismo. Un avvertimento*, da qualche mese si accompagna *Noi e loro. Come funziona il fascismo* di Jason Stanley. La prospettiva interessante di questi due saggi è che si concentrano sugli effetti del fascismo, sul funzionamento, su quello che il fascismo fa piuttosto che su ciò che il fascismo è. Propaganda, eliminazione delle libertà personali, culto del capo che sfocia in autoritarismo, eccetera. È chiaro quale sia l'interrogativo politico più urgente per uno statunitense? Possiamo comprendere l'incubo Trump attraverso le categorie – europee – del fascismo? Se sono libri la cui definizione di fascismo uno storico come Gentile potrebbe confutare, servono però a tenere in considerazione quale può essere il valore politico di questa polisemia, che forse non si può rubricare soltanto a genericità.

Il *fascismo eterno* che provava a definire Eco nella sua famosa conferenza diventata un libretto per la Nave di Teseo due anni fa era un modo quasi aristotelico di dare conto della quiddità del fascismo a partire dagli aspetti sostanziali e da quelli accidentali. Cos'è che non convince del tutto dell'ipotesi teorica di Eco? Il suo tentativo di definire qualcosa come indefinito, e il suo – scava scava – realismo che diventa essenzialismo. Ma non perché Eco riduca il fascismo a un'idea eterna, platonica, ma in quanto ragionare in termini metastorici (astorici, scrive espressamente Gentile) non è utile da una prospettiva politica radicata sul presente.

Questo è ben chiaro a Enzo Traverso. Nel suo *I volti nuovi del fascismo* prova a andare oltre Gentile, nella scia di quel metodo storico che sempre confronta continuità e rotture, e conia questa ca-

tegoria di *postfascismo*. Traverso usa postfascismo per indicare un paesaggio ancora molto mosso in cui la riduzione dei diritti civili, la propaganda, la violenza di stato, eccetera, attraversano regimi formalmente democratici. A Traverso serve questo concetto per rendere perspicuo un modello di destrutturazione che sia diverso da quello neofascista, che Traverso giudica residuale.

Ho suggerito la nozione di postfascismo proprio per distinguerla dal neofascismo. In alcuni paesi il neofascismo è un fenomeno residuale, in altri un tentativo di estendere e rigenerare il vecchio fascismo. È il caso soprattutto di numerosi partiti e movimenti apparsi in Europa centrale nel corso degli ultimi vent'anni (Jobbik in Ungheria è un buon esempio), che rivendicano apertamente una continuità ideologica con il fascismo storico. Il postfascismo è diverso: nella maggior parte dei casi la sua matrice rimane il fascismo classico, ma se ne è emancipato. Molti di questi movimenti non rivendicano più questa provenienza, distinguendosi così chiaramente dai neofascismi.

Questo giudizio di Traverso può essere in parte credibile da un punto di vista storico: è vero che c'è un'estrema destra senza padri né mentori, ma è vero anche che è molto utile invece ricostruire le filiazioni, le affinità, le associazioni ideologiche e anche organizzative che il neofascismo italiano – mai studiato in maniera sistematica – ha con i movimenti, i gruppi, gli ideologi che potremmo definire postfascisti con Traverso, e che spesso si definiscono, camuffandosi male, come sovranisti.

Altrimenti invece di uscire dall'impasse che Gentile indicava, facciamo una mossa del cavallo,

Ingresso della Ex Casa del Balilla ad Arborea. Al suo interno erano presenti la palestra, gli spogliatoi, gli uffici e una piscina all'aperto. Sullo sfondo è ancora visibile la base di marmo su cui era appoggiato il busto di Mussolini.
© Luana Rigolli.

→



ma stiamo di nuovo dentro la palude. Il postfascismo si vuole emancipare dall'ambivalenza della definizione storica/politica, perché chiaramente indica un avanzamento che non è storico ma ideale; dall'altra parte da parte di Traverso l'insistenza sul fatto che l'ideologia postfascista non si sia ancora cristallizzata, si espone alla critica di chi può azzardare una definizione efficace ma solo perché l'oggetto non si è ancora formato. Lo stesso rischio di Eco, in fondo: mi sembra di definire qualcosa con efficacia solo perché ne do una definizione aperta.

(Una buona introduzione al neofascismo italiano sono i libri recenti di Claudio Vercelli e Elia Rosati).

Nella scia dei libri meno storici e più politici, anche se è un pamphlet pieno di semplificazioni e false equivalenze, *Istruzioni per diventare fascisti* di Michela Murgia coglie però un segno: ci può essere molto utile parlare di fascismo dal punto di vista di pratica linguistica. Anche Murgia prova a definire un fascismo eterno o quantomeno *revenant*, ma fa un grande miscuglio: mette insieme populismi

e fascismi recenti, le caratteristiche che potremmo attribuire alle democrazie e ai nuovi regimi pseudoautoritari e ciò che invece indicano soltanto – non è poco certo – la degradazione del discorso pubblico. (Qui delle buone letture da affiancare sono *Il passato è storia* di Masha Gessen e *Come sfasciare un paese in sette mosse* di Ece Temelkuran, e *Dai fascismi ai populismi* di Federico Finchelstein)

Ma il libretto di Murgia non è affatto inutile, anche se il suo essere esplicitamente militante lo può rendere alle volte ribaldo e alle volte confuso. Non lo è perché coglie un segno: oggi del fascismo (che lo interpretiamo come fenomeno storico/politico o metastorico) la componente più interessante da riconoscere, studiare – e quindi poi contrastare – è quella comunicativa. Anzi, diciamola meglio, quella performativa.

Potremmo proprio azzardare un'ipotesi di lavoro, che è anche una proposta di militanza politica. Credo che serva pensare il fascismo come un genere di atti linguistici, nel senso che a questo termine dà John Austin. Se ne riconosciamo questa caratteristica pragmatica, possiamo forse usare il concetto fascismo nella nostra interpretazione e pratica politica: individuarne i tratti in alcuni atti ben precisi, pratici e linguistici, e elaborare un'azione di contrasto mirata e adeguata. Questa per esempio è la ragione per cui l'antologia di testi di Mussolini, *Me ne frego*, di David Bidussa riesce a perturbarci più di quanto immagineremmo – perché mentre abbiamo anticorpi e capacità di oggettivare il personaggio Mussolini e il fascismo, siamo meno equipaggiati rispetto a una retorica che ha delle caratteristiche evidentemente metastoriche, innestate non solo nel lessico attuale (Scurati su questo fa un lavoro attento nel suo romanzo) ma nel nostro immaginario, psichico e psicosociale.

Il fascismo italiano ha dato forma al patriarcato qui da noi, al nazionalismo, al discorso capitalista, si è mangiato molti altri discorsi del potere, e oggi sta innervando l'uso spregiudicato dei social e delle dichiarazioni pubbliche in generale da parte del potere, quel *fare cose con le parole*, come direbbe Austin.

Rispetto a questo fascismo performativo occorre far crescere un antifascismo performativo, un antifascismo al passo con i tempi.

L'articolo è comparso su «il Tascabile» online il 7 agosto 2019, ed è consultabile all'indirizzo http://bit.ly/tascabile_raimo_saggi_fascismo.

Christian Raimo

è nato, vive e lavora a Roma. Ha pubblicato diverse opere di narrativa (l'ultima è *La parte migliore*, Einaudi 2018) e di saggistica (l'ultima è *Contro l'identità italiana*, Einaudi 2019). Scrive per diverse testate, soprattutto per «Internazionale», «il manifesto», *minimaetmoralia*.

Approfondire



- A. Scurati, *M. Il figlio del secolo*, Bompiani, Milano 2019
- M. Franzinelli, *1919*, Mondadori, Milano 2019.
- F. Filippi, *Mussolini ha fatto anche cose buone*, Bollati Boringhieri, Torino 2019.
- E. Gentile, *Chi è fascista*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- G. Matteotti, *Un anno di dominazione fascista*, Rizzoli, Milano 2019.
- F. Parri, *Come farla finita con il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- E. Traverso, *I volti nuovi del fascismo*, ombre corte, Verona 2017.
- D. Bidussa (a cura di), *Me ne frego*, chiearelettere, Milano 2019.
- U. Eco, *Il fascismo eterno*, La Nave di Teseo, Milano 2018.
- M. Murgia, *Istruzioni per diventare fascisti*, Einaudi, Torino 2018.
- M. Albright, *Fascismo. Un avvertimento*, chiearelettere, Milano 2019.
- J. Stanley, *Noi e loro. Come funziona il fascismo*, Solferino, Milano 2019.

La torta di Hitler o della banalizzazione del male

Che cosa succede quando, anziché Fedez o Ronaldo, a campeggiare sulla torta di compleanno è una foto di Adolf Hitler? Come affrontare in modo dialettico e costruttivo quelle che non possono essere semplicemente “cose da ragazzi”? Il contributo della nostra autrice e storica del tempo presente.

di Vanessa Roghi

Un meme contenente un fotogramma de *La caduta - Gli ultimi giorni di Hitler* (Der Untergang), film tedesco del 2004 diretto da Oliver Hirschbiegel, in cui l'attore Bruno Ganz impersona Hitler.

Prendiamo una classe, una prima superiore. Una città del centro-nord. Solide tradizioni democratiche, scuole senza particolari problemi. Una festa di compleanno organizzata in una pizzeria.

Al momento della torta, il festeggiato dice: «Vi ho preparato una sorpresa per il Giorno della Memoria», infatti la festa è il 27 gennaio: sulla torta, anzi sulle torte, perché sono due, in pasta di zucchero, invece dei classici temi da festa, l'immagine di Hitler e due “battute”.

Sulla prima, Hitler al telefono che dice: «Pronto cara, accendi il forno che sto arrivando». Sulla seconda: «E vai che sarà una serata a tutto gas».

Un ragazzino, presente alla festa, rimane sconcertato. Tornato a casa lo dice alla mamma, che subito chiede conto di quanto accaduto ai genitori del festeggiato.

È solo una battuta, rispondono, e «ci dispiace di aver urtato la tua sensibilità», mentre gli altri genitori minimizzano: «sono cose da ragazzi».

Cose da ragazzi

In effetti è vero, sono cose da ragazzi: quella che è apparsa sulle torte è una delle tante immagini che passano sotto la categoria *black humor*. Sono andata a fare un giro su Instagram, che è il social preferito dagli adolescenti, per cercare di capire innanzitutto come funzionino la disseminazione di immagini di questo tipo.

Ci sono hashtag come #blackhumor, o #darkmemes, vere e proprie miniere da cui scaricare quei meme [contenuti virali, di solito costituiti da immagini rielaborate o elaborazioni grafiche e brevi frasi, N.d.R.] che spesso ci capita di vedere condividere su Facebook. Battute demenziali, alcune anche molto divertenti. Senza alcuna gerarchia: dialoghi nonsense, roba sessista ma anche sprazzi di femminismo, qualche falce e martello – poche, in verità –, qualche svastica.

Poi ci sono i #memehitler. Anche qua dentro si trova un po' di tutto: roba ai limiti dell'apologia, apologia vera e propria, ma anche guizzi di antifascismo.

La cosa interessante, per chi come me si occupa di storia e della sua rappresentazione, è che molto spesso le immagini sono fotogrammi di film dove Hitler è impersonato da un attore, per esempio il compianto Bruno Ganz.

Insomma: alto e basso, vero e falso, innocuo e terrificante. Difficile davvero per un ragazzo fra gli 11 e i 15 anni districarsi in questa selva di immagini che piovono nella sua fantasia.

Difficile ma non impossibile: se uno, per esempio, è stato educato fin da piccolo al fatto che il nazismo è un problema serio, che molte persone, milioni di persone sono morte per via del nazismo, allora farà davvero fatica a ridere per i meme in cui





Hitler dice battute sui forni. Ma se uno invece non ha avuto un'educazione di questo tipo – cosa affatto possibile in anni nei quali diventano genitori persone cresciute in tempi di memoria condivisa, di tutti i morti sono uguali e di questa «rottura di coglioni degli ebrei», come ha detto pochi giorni fa Vittorio Feltri –, beh allora la condivisione di un'immagine di Hitler che dice barzellette antisemite può risultare normale, innocua, persino ironica. Mia figlia di 12 anni, per esempio, mi ha detto che le ha sentite fare pure da un ragazzino ebreo poco più grande di lei. Ma ovviamente, mi ha detto lei, lui non ci credeva, lo faceva solo perché è di moda adesso.

La banalizzazione del male

Una torta con su Hitler. Ne parlo con Daniele Aristarco, che ha scritto un libro molto bello per Einaudi Ragazzi, si intitola *Lettera a una dodicenne sul fascismo di ieri e di oggi* (EL 2019) [Vedi l'intervista a pag. 54, N.d.R.]. Daniele mi chiede: «Ma quale torta, quella di Maratea?». No, dico io, una torta che non è apparsa sui giornali, che mi è stata raccontata in privato pochi giorni fa. A me la storia della torta di Maratea era sfuggita, anche se non era sfuggita a «la Repubblica» (articolo del 12 settembre 2017 a firma di Paolo Berizzi). Ma lì si trattava di adulti. Oggi, invece, sono i quindicenni a festeggiare con la torta di Hitler, e io l'ho saputo a cena perché la mamma del ragazzino basito era con me e un po' in difficoltà, persino con noi, e si chiedeva: che fare? Perché è chiaro che additare genitori, bambino, ristorante alla pubblica gogna non aiuta.

Io ho buttato la cosa su Facebook, senza dire né dove né chi, e le reazioni sono state le più disparate, soprattutto preoccupate, e invocano l'intervento delle famiglie, della scuola, delle forze dell'ordine.

Soltanto una professoressa, che insegna alle medie, ha sollevato il problema di cosa ne pensano i ragazzi stessi che hanno avuto parte, come attori o come semplici comparse, in questa storia.

Lei si chiama Cecilia Brugnoli, e mi ha detto: «Resto convinta che questi ragazzi vadano intervistati in modo rigoroso. Io l'anno scorso ho fatto la talpa: loro mi chiedevano, "Prof, ma che cosa ne farà di queste chat con noi?". E io rispondevo: "Le userò contro i miei prossimi alunni, perché finalmente ho dei dati per capire che cosa vi passa per la testa, dove e come vivete". Erano battute, ma rendono l'idea che sarebbe molto importante creare una base di fiducia con questi ragazzini che in fondo hanno una gran voglia di parlare. Solo che noi insegnanti e genitori continuiamo a fare lezioncine. Sarebbe ora che li lasciassimo parlare. Per dare a noi stessi la possibilità di capire qualcosa... altrimenti siamo noi quelli spacciati, quelli che non capiranno mai nulla. Loro si arrangiano, si auto-regolano, per così dire. Vogliamo capirci qualcosa sì o no? Questa è la domanda che mi faccio io, Hitler o non Hitler».

In effetti a noi adulti fa impressione trovare un simbolo così connotato in mano a dei ragazzini, ma come ci comportiamo quando succede? Aristarco questo problema se lo pone nell'*incipit* del suo libro. Entra in una classe per spiegare Shakespeare e si ferma di fronte alla scritta Dux incisa sul banco di una ragazza assente, quel giorno. Lo scrittore non propone ai compagni di buttare il banco, di chiamare la preside. Non si scandalizza, insomma.

«A dirla tutta, quella parola incisa sul tuo banco ha innescato in me un profondo desiderio: ragionare, con te, su cosa è stato e cos'è il fascismo». Ragionare con te. Non su di te. Con te.

Così scrive una lettera a Giulia, la ragazza del banco. In questa lettera però non le fa la predica,

†
Cimeli nostalgici
del periodo
fascista nelle
case di Arborea.
© Luana Rigolli.



↑
Un poster raffigurante Benito Mussolini all'interno di una delle case dei numerosi discendenti dei Coloni Veneti ad Arborea. Mussolini viene ancora visto come colui che ha dato benessere e lavoro all'area e ai Veneti mandati qui a lavorare.
© Luana Rigolli.

non le dice: hai sbagliato a scrivere *Dux*. Le chiede: possiamo parlare di cosa hai scritto? Il suo è il tentativo di far nascere nelle mente di una ragazza l'idea di una genealogia di concetti.

Partendo dalla parola potere, che può essere un verbo o un sostantivo. Ma è il sostantivo quello che più gli interessa adesso. Il potere cercato, esercitato, ostentato – il potere assoluto di una dittatura, per esempio.

«Come suona dentro di te questa parola?», chiede Aristarco, «Suona come un sostantivo o come un verbo?». Ti senti come Spiderman che diceva che da grandi poteri nascono grandi responsabilità o come Lord Voldemort che il potere lo usa per schiacciare gli altri?

Il fascismo, della questione del potere ne ha fatto subito un problema centrale: ma certo, si potrebbe obiettare, chiunque pensi di cambiare il mondo nel bene o nel male, Spiderman o Voldemort che sia, deve prenderlo il potere, per cambiare le carte in tavola. Allora cosa c'è oltre al potere da discutere per capire il fascismo, anzi i fascismi, quelli di ieri e di oggi? «I tre fascismi di cui ti ho parlato [quel-

lo storico, il neofascismo e il «fascismo eterno», N.d.R.] hanno alcuni elementi in comune, come pure non poche differenze. Tutti muovono da alcuni convincimenti di base, iniqui e pericolosi. Gli esseri umani non sono uguali tra loro e, quindi, non hanno gli stessi diritti. La violenza, fisica o verbale, è uno strumento utile al ristabilimento dell'ordine. Per mantenere l'ordine è necessaria una figura forte, un leader carismatico che gestisca autonomamente una grande quantità di potere e che sia in grado di prendere un gran numero di decisioni in assoluta libertà».

Da storica che si pone costantemente il problema di come far arrivare questioni complesse nel modo più chiaro possibile, questa di Aristarco mi sembra la scelta più giusta. Perché è innanzitutto dialettica: lascia spazio al contraddittorio, e mi piacerebbe essere presente in una classe, magari quella della torta, mentre Daniele, a uno a uno, snocciola i caratteri originali del fascismo. O del nazismo. Fornendo ai ragazzi un altro strumento, che è quello di non dover essere per forza d'accordo con lui: «Dissentire significa sentire in maniera diversa, avvertire nelle parole il falso, il ridicolo o il pericolo che vi si cela. Durante il fascismo furono in molti a dissentire. Alcuni, per la loro natura ribelle e l'intelligenza accesa, non si fecero abbagliare dalle parole roboanti e dai proclami. C'è chi subito si accorse della vuota retorica fascista, chi all'inizio ne fu attratto e poi se ne disamorò. Altri ancora vennero ritenuti «dissenziati» solo perché avevano gusti sessuali o credo differenti da quelli propugnati dal regime». Nonostante detengano un potere enorme, i dittatori hanno paura di ogni forma di opposizione.

«Il fascismo trattava il dissenso come una malattia da isolare e debellare. Ma il dissenso è una risorsa. Solo confrontandosi con i pareri discordanti si riesce a penetrare la complessità delle cose. Bisogna sapere ascoltare tutte le voci, anche quelle più flebili. Il fascismo mise a tacere ogni forma di dissenso per esibirsi in un lungo, folle monologo che si trasformò in delirio».

Reato di opinione?

—
Ma, ovviamente, non è solo una questione di opinione. Date le premesse di metodo, dati i concetti intorno ai quali ragionare per capire cosa è il fascismo, c'è poi il tema della storia, della sua verità. Insomma: non tutto può essere ridotto all'essere o non essere d'accordo con un punto di vista. Alcune cose sono successe, c'è poco da fare, e di fronte a queste stare da una parte è inevitabile. Allora perché alcuni ragazzi stanno dalla parte di Hitler, seppure per scherzo?

I ragazzi incontrano la Shoah ormai fin dalla scuola primaria: molte le scuole che il Giorno della Memoria organizzano proiezioni, conferenze, gite. Arrivati a 15 anni tutti hanno sentito parlare

dello sterminio degli ebrei d'Europa, ma non, per esempio, di altre questioni che lo inquadrerebbero meglio: la lunga storia dell'antisemitismo, il peso dello stigma religioso, la storia della Seconda guerra mondiale, il delicato equilibrio fra le potenze europee, le guerre coloniali, dove il razzismo prende forma e poi si incarna, grazie a una visione "scientifica" della razza, costruita ad hoc sugli ebrei, nell'antisemitismo biologico.

Non sono argomenti da terza media, ma allora perché la Shoah lo è? Capisco che è un tema spinoso, ma davvero dobbiamo porci seriamente il problema, a 20 anni dall'istituzione del Giorno della Memoria, di quanto questa ricorrenza abbia reso banale, scontato, o solo terrificante, uno degli eventi più complessi e drammatici del XX secolo. Mentre intorno cresce, per dirla con Christian Raimo, «questa educazione fascistoide di massa, quotidiana, spacciata per racconto del reale», che è un tratto distintivo degli adulti, non certo dei ragazzini.

Ma oltre alla ritualizzazione della memoria c'è anche altro. In *Ho sedici anni e sono fascista* (Edizioni Piemme, 2018), Raimo chiede a dei giovani militanti di destra perché si sono avvicinati al movimento neofascista. Uno risponde: «per i militanti di sinistra penso che è diverso. Magari c'è la sedicenne secchiona che ha letto tanto e si avvicina a un movimento politico di sinistra perché ha già un background. Per noi è il contrario. Per noi c'è la fascinazione per un simbolo, la bandiera, che agisce su un piano emozionale. E poi certo questa fascinazione deve trasformarsi anche in una coscienza politica».

Ma non sempre accade, per fortuna. E la fascinazione, di cui il black humor è solo il simbolo più esterno, scompare. Magari perché sulla nostra strada si è incontrato un insegnante, un amico, che ci ha mostrato in modo chiaro quanto il potere, la violenza, la mancanza di dissenso, lo schifo verso i diversi, siano in realtà cose poco interessanti, per niente belle, anzi proprio ingiuste. Non per questioni etiche, estetiche, morali. Così anche un quindicenne può capire che una battuta è una battuta e una scemenza è una scemenza.

Torno a pensare alla torta di Hitler. Non deve essere facile per il ragazzino che ha sollevato il problema adesso stare in una classe forse in gran parte silente di fronte a quanto è successo. Che fare? Alla fine parlarne con lui e con il suo gruppo di amici mi sembra la cosa migliore, prendendoli molto sul serio. Soprattutto prendendo molto sul serio chi ha scelto di mettere sulla torta del suo compleanno Hitler e non Fedez: non deriderlo, non linciare, capire cosa gli passa per la testa.

Io lo so che il tempo è poco, che in Francia hanno deturpato altri cimiteri ebraici, che a Roma hanno rubato le pietre di inciampo poste a memoria di 20 deportati nel quartiere Monti. Per questo bisogna lavorare con i ragazzi: perché gli adulti mi sembrano già persi: quelli che preparano la torta sono



persi, persino i genitori che prendono così poco sul serio il proprio figlio da considerare goliardia ogni richiesta.

Lavorare con i ragazzi, perché il compito nostro, degli adulti, non è rivolgerci alla polizia, ma, come scrive Daniele Aristarco «tenere, saldo e teso, il filo che lega il passato al presente».

E se nel presente c'è una torta con su disegnato Hitler, evidentemente in quel filo c'è una maglia che non ha tenuto. Ricucirla, mi sembra, è il compito più importante che abbiamo.

Vanessa Roghi

è storica del tempo presente. Ha pubblicato nel 2017 *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole* (Laterza, Bari-Roma) e nel 2018 *Piccola città. Una storia comune di eroina* (Laterza, Bari-Roma).
<http://vanessaroghi.com/> <http://www.minimaetmoralia.it/wp/author/vanessaroghi/>.
 Su twitter è @VaniuskaR.

↑ Manifesti contenenti i ritratti dei cosiddetti Coloni: i Pionieri della Bonifica Sarda di Mussolinia. Sono quasi tutte famiglie venete, tra di loro alcune famiglie mantovane, romagnole e sarde.
 © Luana Rigolli.

Galassia nera

**Inchiesta su social network
e i movimenti di estrema destra:
chi sono, come si muovono e cosa vogliono,
anche dai più giovani.**

di Giovanni Baldini

Il mondo dell'estrema destra ha conosciuto negli ultimi anni una trasformazione che ne ha ribaltato le strategie politiche e, come immediata conseguenza, le strategie organizzative e comunicative.

La percezione di un dilagare degli slogan e delle parole d'ordine di gruppi come CasaPound Italia e Forza Nuova è confermata quantitativamente da un'indagine che abbiamo condotto a partire dal 2015 sui social network.

Le 5000 pagine Facebook che abbiamo censito a metà 2018¹ avevano prodotto complessivamente, nel corso della loro esistenza, circa 2 milioni di post, oltre 60.000 nel solo mese precedente le elezioni di marzo del 2018: un investimento di energie notevolissimo. Poco meno di 1000 il numero di pagine attribuibili a CasaPound, altrettante quelle per Forza Nuova. E poi giù nei gruppi più piccoli, fino a quelli piccolissimi, dove un ribollire di sigle dalla vita breve o brevissima testimonia vitalità e desiderio di emergere.

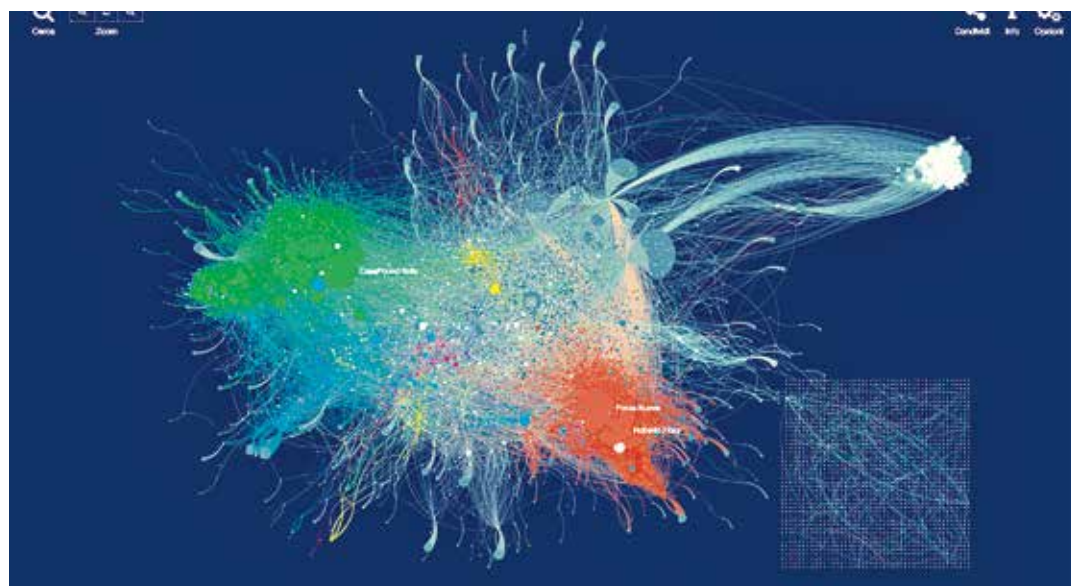
Le misure che si possono fare su questa rete di

relazioni fra pagine Facebook (si noti che abbiamo indagato solo le pagine pubbliche delle formazioni dell'estrema destra e non gli account personali dei loro militanti) rivelano uno degli aspetti caratterizzanti del cambio di prospettiva politica effettuato da alcuni gruppi "nuovi" rispetto ai partiti classici che occupano quel settore della politica italiana.

Non più semplici partiti, ma ecosistemi

A titolo di esempio: se si suddividono tutte queste pagine per tipologia si scopre come per una formazione di vecchio stampo come il Movimento Sociale Fiamma Tricolore nell'80% dei casi la pagina si riferisca alla normale declinazione territoriale del partito, "Fiamma Tricolore Napoli", "Fiamma Tricolore Milano" ecc.

La stessa osservazione è però radicalmente diversa quando la si fa per CasaPound Italia: 80% è la porzione di pagine che non sono declinazioni territoriali. Ed è in questa porzione che troviamo un associazionismo capillare, la "metapolitica"



→ Mappa interattiva del fascismo e dell'estremismo di destra su Facebook: 4600 pagine, studiate sia singolarmente che nelle relazioni che stabiliscono le une con le altre. La mappa è consultabile all'indirizzo <http://www.patriaindipendente.it/progetto-facebook/>.

secondo CasaPound Italia, ovvero un formicolante insieme di nomi che sono ad un tempo strumento di propaganda, un tentativo di egemonia culturale, una comunità, una forma diversa di presenza territoriale, un modo di relazionarsi con cittadini e istituzioni e, infine, un certo “farsi Stato”.

Squadre sportive e band musicali, gruppi di motociclismo, scout, escursionismo, paracadutismo, immersioni ed ecologia. Protezione civile e politica studentesca, un sindacato, solidarietà internazionale, sportelli al cittadino e comitati di quartiere. Centri culturali e librerie, riviste, una radio web, case editrici, linee di moda e teatro. Sono decine e decine queste realtà satelliti che compendiano e allargano le capacità del nucleo politico².

Sia chiaro, sebbene una certa utile ambiguità si possa creare, non si tratta in genere di un travisamento. Il collegamento diretto con la casa madre è esplicito, non di rado espressamente rivendicato.

In Forza Nuova l'operazione è analoga, anche se non arriva ai livelli di CasaPound. In proporzione alle energie disponibili, la cosa si ripete anche per Lealtà-Azione³ e sono molti i tentativi di imitazione in gruppi ancora minori.

Realtà e rappresentazione

Va chiarito subito che questa impressionante pleora di associazioni non moltiplica il numero di militanti. Di fatto le varie associazioni o i gruppi musicali sono composti dalle stesse persone che cambiano casacca a seconda del tipo di attività che portano avanti in una determinata circostanza. È, se vogliamo, una sorta di *branding* che aumenta la visibilità, ma oltre a questo certamente ha una funzione centrale nelle logiche interne. Un ragazzo che si avvicina a questi gruppi può farlo attraverso percorsi non esclusivamente politici, la musica è un esempio eclatante in questo senso. Inoltre, una volta entrato a far parte di una di queste formazioni, un neoiscritto può sperimentare una militanza totalizzante, un'esperienza dove tutto è parte di quella organizzazione politica: ogni sua passione, dalla birra con gli amici a interessi sportivi, sociali o culturali, può esprimersi inquadrato lì dentro. Non solo politica, ma comunità.

E comunque non tutto funziona, molti progetti nascono per fallire in breve tempo, altri sono solo annunciati, altri ancora durano e poi decadono. Infine, l'autorappresentazione gonfia risultati che magari invece sono magrissimi. Questo però non toglie attrattiva: i militanti di queste organizzazioni hanno la sensazione e la convinzione di fare qualcosa di efficace anche quando la reale incidenza è irrilevante rispetto a quella di associazioni con ben altra strutturazione, come le campagne di aiuto ai meno abbienti a confronto dell'azione della Caritas o dell'escursionismo a confronto con il CAI.

Quale fascismo

La precisa identità politica di queste organizzazioni è relativamente variegata.

CasaPound si dichiara, senza mezzi termini, fascista ed erede della Repubblica Sociale Italiana. Avendo intuito che i tempi erano maturi, si può dire che CasaPound sia stata la prima organizzazione a fare pubblicamente *outing* su questo tema.

Forza Nuova ha fatto inizialmente causa a chi la aveva definita un partito fascista, e la cosa è sfociata in ben due processi, che i dirigenti di Forza Nuova hanno perso. Quindi ha iniziato a tenere una posizione ambigua, affermando che chi li chiamava fascisti non aveva capito la loro vera essenza, ma che comunque non la consideravano un'offesa. Infine negli ultimi anni Forza Nuova, improvvisamente superata in audacia da CasaPound, non ha più remore a fare esplicito riferimento al fascismo. Dicono di essere fascisti, ma lo sono veramente?

La questione è molto ampia e forse anche fuorviante se si vuole concentrarsi su cosa questo voglia dire per la pratica quotidiana e per l'azione politica.

D'altra parte il mondo dell'estrema destra è fortemente frazionato ed è legittimo chiedersi se le contrapposizioni ideologiche (ad esempio il laicismo di CasaPound e l'adesione al tradizionalismo cattolico di Forza Nuova) possano essere tutte riconducibili all'alveo del fascismo storico. Sebbene le contrapposizioni siano un campo di analisi interessante, credo che sia più proficuo trovare cosa unisce queste formazioni piuttosto che ciò che le divide.

Differenzialismo

Uno dei fattori unificanti per l'estrema destra, non solo italiana, è il differenzialismo.

Partendo dall'assunto antirazzista che non esistono razze ma solo varie culture umane, che fra queste culture non vi siano graduatorie, che tutte siano parimenti degne e di grande valore nel mosaico culturale che la specie umana esprime complessivamente, il differenzialismo postula la necessità di erigere muri - metaforici o meno - a difesa di queste culture, per preservarle da mutue contaminazioni. Di conseguenza, chi si oppone a questa visione, chi non vuol difendere la propria cultura dall'incontro con le altre, è l'unico vero razzista, è un «autorazzista».

Il differenzialismo «è un razzismo in cui il tema dominante non è il fattore biologico ma l'insormontabilità delle differenze culturali, un razzismo che, a prima vista, non postula la superiorità di certi gruppi o certi popoli in relazione ad altri ma “solo” la pericolosità dell'abolire confini, l'incompatibilità degli stili di vita e delle tradizioni» (Balibar e Wallerstein 1991).

Il differenzialismo è un razzismo nel quale l'idea di



↑ Idrovora di Sassu, inaugurata nel '34, progettata dall'ingegnere cagliaritano Flavio Scano in stile futurista. Serviva a prosciugare l'omonimo stagno esteso per 2 mila ettari nell'attuale piana di Arborea.
© Luana Rigolli.

“cultura” è sostituto funzionale dell’idea di “razza”, perché di fatto sono immutati i sentimenti e le pratiche di esclusione, segregazione e respingimento. Di fatto sono immutati gli obiettivi, in una suddivisione che passa da quella fra razze superiori e razze inferiori a quella fra chi ci è identico per cultura e chi ci è differente. Se il razzismo biologico era un razzismo di aggressione, un razzismo utile al colonialismo, allo sterminio e al soggiogamento, il differenzialismo è un razzismo di difesa con l’obiettivo di creare una situazione in cui cultura, etnia e territorio rendano omogeneo e definiscano un popolo.

Nel 2015, all’indomani degli attentati contro «Charlie Hebdo» a Parigi, Forza Nuova chiede di «espellere tutti i finti profughi entrati negli ulti-

mi mesi e il milione di immigrati - clandestini o colpevoli di reati - ancora in circolazione, spesso in possesso di ridicoli fogli di espulsione che nessuno riesce ad eseguire» e di «avviare l’umano e rispettoso rimpatrio di quei cittadini provenienti da Paesi islamici che hanno seguito le regole e vissuto onestamente».

Ma già nel 2011 proclamavano sulla propria pagina Facebook nazionale: «Difendere la propria terra non è razzismo ma patriottismo. Ci stanno invadendo ed il nostro governo non riesce a fermarli. Resistenza Etnica unica soluzione». Si scansa l’accusa di razzismo e si rilancia sul lato etnico.

Per Generazione Identitaria «il governo italiano dovrebbe impegnarsi a remigrare nei Paesi d’origine tutti i cittadini non provenienti dall’area Schengen», mentre ultimamente Azione Studentesca, a commento del *Friday for Future* del 27 settembre scorso, scrive: «Ecologismo è identità e tradizione, coscienza e spirito, sangue e suolo!», facendo proprio quel *Blut und Boden* cardine della politica sociale e territoriale del nazismo storico e fondamento delle prospettive differenzialiste.

CasaPound fa un’operazione analoga ma più sottile. Da una parte si dichiarano lontani dal razzismo, arrivando a definire le leggi razziali del 1938 uno dei più grandi errori del regime fascista, dall’altra promuovono una raccolta firme a sostegno di una proposta denominata “Reddito Nazionale di Natalità” dove, dirottando i fondi destinati all’accoglienza e all’integrazione, immaginano di finanziare un reddito da 500€ mensili per ogni ragazzo italiano dalla nascita ai 16 anni. Ma non per tutti i ragazzi italiani: solo per quelli che sono italiani dalla nascita e che hanno almeno un genitore italiano dalla nascita. Sono inoltre esclusi tutti i ragazzi le cui famiglie vivono in abitazioni mobili o comunque non allacciate al sistema fognario.

Insomma, una misura appetibile basata su un certo grado di purezza etnica che risale fino ai nonni, visto che si nasce italiani solo se si hanno genitori italiani, e che esclude con cura non solo stranieri e rom (in gran parte arrivati in Italia da paesi della ex-Jugoslavia o dalla Romania) ma anche i sinti che, pur non potendo essere esclusi dalla clausola di italianità visto che ci sono famiglie sinte che vivono in Italia dal Rinascimento, per tradizione spesso fanno mestieri che implicano mobilità, come i giostrai.

Perché quale sia il requisito essenziale di cittadinanza per CasaPound lo si evince direttamente da un articolo a firma del responsabile cultura e direttore della rivista *Primato Nazionale* all’indomani della conclusione dei mondiali di calcio del 2018: «con soli 6 francesi su 23 la nazionale transalpina ha mostrato in Russia cosa significhi concretamente l’espressione “grande sostituzio-

ne»». Ovviamente tutti i giocatori in questione sono cittadini francesi e molti lo sono da più generazioni, ma “francesi” veri lo sono solo i sei “francesi etnici”.

«Al centro dell'ossessione non c'è tanto la perdita del rango quanto la scomparsa delle caratteristiche proprie. E, senza dubbio, queste caratteristiche proprie, talvolta con qualche trucco dell'intelligenza ideologica, continuano a chiamarsi Sangue o Razza, ma sempre di più si usa tradurle con i termini nobili della postmodernità: etnia, cultura, patrimonio (culturale e genetico), ereditarietà, memoria, storia, tradizione, mentalità, differenza e identità. Il differenzialismo è un razzismo clandestino» (Taguieff, 1994).

Capacità di influenza

I militanti delle formazioni dell'estrema destra sono un numero molto limitato. Al di là delle dichiarazioni pubbliche è stimabile che CasaPound e Forza Nuova, di gran lunga le due formazioni più grandi, non raccolgano che poche migliaia di iscritti e che le altre formazioni più note contino i militanti nell'ordine delle centinaia, se non delle decine.

Inoltre i risultati elettorali a livello nazionale sono sempre stati limitatissimi.

Dove risiede quindi la pericolosità di queste organizzazioni?

Solo dieci anni fa rivendicare pubblicamente che un'organizzazione politica fosse, *tout-court*, fascista era impensabile o comunque avrebbe generato un forte stigma. Invece nel 2015 Lega e CasaPound siglano un accordo elettorale per le amministrative di quell'anno, sebbene già da tempo quest'ultima si fosse fregiata del titolo di «fascisti, ma del terzo millennio», optando successivamente per un «fascisti e basta» (non a caso proprio dopo quella tornata elettorale).

Lo slogan «Prima gli italiani» è stato usato da CasaPound già nel 2015 e solo successivamente adottato dalla Lega. Insomma, spostando verso terreni politici sempre più estremi la soglia di ciò che è tollerabile in democrazia, le formazioni dell'ultradestra aprono ad altre forze spazi di manovra e tematiche un tempo inaccettabili.

E nello stesso senso vanno svariate iniziative politiche meno incisive o di livello locale, come la già citata riproposizione dell'idea cardine del nazismo di “sangue e suolo” da parte di Azione Studentesca o la proposta fatta dai consiglieri comunali in quota CasaPound a Bolzano di vietare l'uso della bicicletta agli immigrati, replicando l'analogo provvedimento che colpì gli ebrei a seguito delle leggi razziali, contribuiscono un passo alla volta alla normalizzazione di temi e simboli rendendoli, anche se estremi e provocatori, comunque fruibili in democrazia.

In questo senso la presenza qualificata, strutturata e pervasiva sui social network è un megafono di grande importanza che ha certamente influito su un cambio del senso comune e alla normalizzazione di temi che danneggiano la qualità della democrazia.

Facebook chiude le pagine dell'estrema destra

Il 9 settembre 2019 CasaPound Italia e Forza Nuova si vedono chiudere alcune centinaia di pagine pubbliche e alcuni profili privati dei suoi militanti su Facebook e su Instagram. Il 3 ottobre successivo vengono chiuse le pagine delle associazioni studentesche interne ai due partiti, Blocco Studentesco e Lotta Studentesca. Già a fine giugno dell'anno precedente Generazione Identitaria aveva subito la stessa sorte, così come una serie di importanti pagine del nostalgismo fascista nelle settimane immediatamente precedenti le elezioni del marzo 2018.

Sebbene le pagine dell'associazionismo di CasaPound e Forza Nuova siano ancora attive, è innegabile che l'operazione abbia già ridotto in maniera drastica la loro visibilità. Come atteso le due organizzazioni hanno rafforzato la propria presenza su Twitter, hanno iniziato ad aprire dei canali di comunicazione su Telegram e anche VKontakte conosce un allargamento della presenza dell'estrema destra italiana.

Fuori dai social network

Non c'è alcun dubbio che l'azione di Facebook sia un duro colpo che indebolisce l'azione di propaganda, ma il punto è che oramai i temi dell'estrema destra non sono più solo propaganda virtuale.

A titolo di esempio: si è molto parlato dell'esclusione della casa editrice Altaforte, interna a CasaPound, dall'edizione di quest'anno del Salone Internazionale del Libro di Torino, ma ha avuto poco risalto invece un altro appuntamento librario fortemente connotato nell'area dell'estrema destra, già alla terza edizione. Libropolis - festival dell'editoria e del giornalismo - si tiene a ottobre e porta in scena temi e personaggi di questa area politica. Pur invitando a esporre anche alcune case editrici di tutt'altra estrazione, il programma è politicamente orientato in maniera netta. I tre incontri che chiudono le giornate sono affidati al professor Marco Tarchi (il più importante intellettuale italiano della Nuova Destra, corrente di pensiero all'interno della quale si è sviluppato, fra le altre cose, il differenzialismo), Sandro Teti (editore che pubblica in italiano gli ideologi del nazionalbolscevismo) e infine, per la giornata conclusiva, Alain De Benoist (il maggiore intellettuale di riferimento della *Nouvelle Droite*, per così

dire: il padre del differenzialismo).

Ricordiamo inoltre le dichiarazioni di Lorenzo Fontana, Ministro per la famiglia e le disabilità nel precedente governo Movimento 5 Stelle-Lega: «Abrogiamo la legge Mancino, che in questi anni strani si è trasformata in una sponda normativa usata dai globalisti per ammantare di antifascismo il loro razzismo anti-italiano». Parole che riprendono il tema classico dell'autorazzismo per attaccare il principale presidio normativo italiano contro i crimini d'odio.

A seguito delle dichiarazioni appena citate, il ministro Fontana torna sulla questione alcuni giorni dopo, precisando che «è una legge giusta usata per fini sbagliati. Benissimo perseguire i razzisti veri. Ma il problema è che ormai tutto quello che non si uniforma al pensiero unico e al mainstream globalista diventa razzismo», dove per «razzismo vero» si individua il razzismo biologico, sdoganando di fatto il differenzialismo.

La questione è dunque oramai ben oltre i confini dei social network e di internet: certe narrazioni nate nel piccolo mondo dell'estrema destra possono passare nell'armamentario di idee di formazioni ben più influenti, capaci di darne realizzazione e di incidere profondamente sulla nostra società.

Antidoti

Conoscere le meccaniche della propaganda e la loro origine permette di smontarne la retorica e svelare l'uso disumanizzante di questo approccio.

I temi cardine dell'estrema destra sono però reali, sono alcuni dei temi importanti dell'oggi, e necessitano discussione, coinvolgimento.

Identità, multiculturalismo, tradizioni, globalità, cittadinanza: gli interrogativi che fenomeni così importanti e di così ampia portata pongono devono essere affrontati, soprattutto dalle giovani generazioni, che sono anche quelle verso le quali si rivolge con più insistenza la propaganda dell'estrema destra.

L'antidoto ideologico dell'antifascismo di matrice costituzionale a cui potevano attingere le generazioni più vicine agli anni della sconfitta del regime fascista non è disponibile che in proporzioni molto minori ai ragazzi di adesso. È quindi necessario individuare un percorso diverso, un percorso di riflessione e approfondimento nel solco dei valori della Costituzione, per fare in modo che nel momento in cui siano esposti alle soluzioni caldegiate dall'estrema destra non siano impreparati ad affrontarle criticamente.

Infine è bene chiarire che non siamo nell'ambito di una rivalità fra destra e sinistra, lo scontro si svolge su un'altra linea di frattura. Da una parte abbiamo adattamenti tattici al nuovo contesto storico di idee e sentimenti fondanti per fascismo e nazismo, dall'altra i principi di democrazia, i diritti individuali e collettivi, la pluralità e quindi l'eterogeneità.

È una frattura che attraversa non solo i temi trattati qui, ma che inevitabilmente passa sulle questioni ambientali, su quelle di genere, sull'idea di giustizia, di comunità, di identità.

NOTE

1. Il censimento della presenza dell'estrema destra italiana su Facebook è disponibile in forma di mappa di relazioni su <http://www.patria indipendente.it/progetto-facebook/>.
2. Per un'analisi dell'ecosistema di CasaPound si veda <http://patria indipendente.it/persone-e-luoghi/inchieste/le-scatole-cinesi-di-casapound/>.
3. Alcuni dettagli su Lealtà-Azione, incluse le sue realtà associative: <http://www.patria indipendente.it/persone-e-luoghi/inchieste/lealta-azione-vestita-di-nuovo/>.

Approfondire



- M. G. Cammelli, *Fascisti del terzo millennio. Per un'antropologia di CasaPound*, Ombre Corte, Verona 2015.
- E. Rosati, *CasaPound Italia. Fascisti del terzo millennio*, Mimesis, Milano 2018.
- P. A. Taguieff, *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, il Mulino, Bologna 1994, traduzione di M. Canosa e P. Cristalli.
- E. Balibar e I. Wallerstein, *Razza, nazione, classe: le identità ambigue*, Edizioni Associate, Roma 1991.
- F. Germinario, *La destra degli dei. Alain de Benoist e la cultura politica della Nouvelle droite*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

Giovanni Baldini

matematico, si occupa di analisi dati. Conduce ricerche sull'estrema destra italiana attraverso la loro presenza su social network e web, e pubblica principalmente attraverso «Patria Indipendente», la rivista dell'ANPI.

Quando c'era Lui, gli antichi Romani erano... fascisti!

Riflessioni sul mito della continuità tra la Roma imperiale e l'Italia del Duce e altre appropriazioni indebite, e sui messaggi di tutt'altro tenore che invece arrivano da una corretta interpretazione del mondo antico, romano in particolare.

di Mauro Reali

Lo studio della cultura classica, e in particolare, quello del mondo romano e della lingua latina, è talora visto come qualcosa di "reazionario". Magari si può tollerare che si parli dei Greci, che hanno avuto una «lingua geniale»¹ e hanno comunque inventato il libero pensiero e la democrazia; ma perché dovremmo riempire la testa dei nostri giovani con le gesta di un popolo imperialista e bellicista e con una lingua piena di regole, complicata e, in fin dei conti, inutile?

In fondo anche Antonio Banfi, che pure era filosofo raffinato, si opponeva nel secondo dopoguerra all'insegnamento del Latino nelle Scuole medie, facendo letteralmente imbufalire il latinista Concetto Marchesi, che come lui militava nel PCI². Il marxista Banfi lo faceva anzitutto nel nome di un'idea di scuola «concreta e pratica», ma non è difficile credere che la sua posizione esprimesse anche una reazione liberatoria alla retorica fascista, al «mito» della continuità tra la Roma imperiale e l'Italia del Duce: una retorica che aveva avuto il suo naturale palcoscenico nelle scuole e nelle università, così come nelle pubbliche piazze.

Fascismo e Romanità

Sì, tra le colpe (non certo la peggiore, si potrebbe obiettare...) del fascismo c'è stata anche l'indebita e abusiva appropriazione di storia, lingua, letteratura dell'antica Roma. Questa operazione, consapevole, sistematica e carica di simbolismi (si pensi ai fasci littori, al saluto romano ecc.) ha dunque

spinto a covare sospetto, diffidenza, perfino avversione, per quella Latinità che era stata manipolata nel Ventennio a scopi propagandistici. Avversione motivata anche nel nome dell'antifascismo: ma i fascisti non erano davvero Romani, e soprattutto i Romani *d'antan* (e tantomeno la loro cultura) non erano fascisti! E questo lo sapeva bene anche un grande antifascista come Antonio Gramsci che nei *Quaderni dal carcere* esaltava lo studio del Latino come strumento di disciplina intellettuale ed etica³.

Il presente contributo vuole da un lato mostrare qualcuna delle «usurpazioni» fasciste della Romanità; ciò solo a livello di esempio, nella consapevolezza che si tratta di argomenti ben noti e autorevolmente studiati⁴. Dall'altro provare a dimostrare come, invece, dal mondo romano – se correttamente interpretato – ci arrivino messaggi di tutt'altro tenore.

Mussolini, novello Augusto

Come si sa, Mussolini nel corso degli anni provò a costruire un processo di identificazione della propria persona e del proprio operato politico con quelli di Ottaviano Augusto. In realtà all'inizio del Ventennio il suo modello romano era stato soprattutto lo spregiudicato Giulio Cesare: al suo attraversamento del Rubicone si attribuiva infatti la stessa forza eversiva della Marcia su Roma. Ma, col tempo, il Duce gli preferì Augusto, il vero fondatore dell'impero e – soprattutto – colui che aveva creato un'ideologia che vedeva nell'Italia (con le sue genti laboriose e i suoi valori militari e agricoli, tanto bene cantati da Virgilio) il fulcro del mondo romano⁵.



↑
Frontespizio
di un volume
della Collezione
romana, diretta
da Ettore
Romagnoli ed
edita da
S.A. Notari,
Istituto Editoriale
Italiano.

Il vertice di tale “usurpazione” della storia antica avvenne nel 1937, in occasione delle solenni celebrazioni del Bimillenario della nascita di Augusto, che cadeva giusto un anno dopo la proclamazione dell'impero fascista, avvenuta il 6 maggio 1936. In tale circostanza, non solo venne aperta al Palazzo delle Esposizioni l'importante *Mostra augustea della romanità* (1937-1938), visitata per ben due volte anche da Hitler, ma fu avviato un processo di riqualificazione urbanistico-monumentale dell'area vicina al Mausoleo di Augusto. Qui fu così creata l'attuale piazza Augusto imperatore, anche con il contributo simbolico delle picconate mussoliniane, per le quali il Duce già da anni era noto al grande pubblico, complice la stampa compiacente. E in questa stessa zona – proprio sul Lungotevere – fu rimontata l'*Ara Pacis Augustae*, protetta dalla teca dell'architetto Vittorio Morpurgo, la cui inaugurazione avvenne il 23 settembre 1938⁶; in tale giorno, compleanno di Augusto e termine delle celebrazioni del Bimillenario la folla plaudente dovette davvero dare al Duce l'impressione che la sua *imitatio Augusti* fosse pienamente riuscita. Ciò anche con la complicità dei classicisti di regime che enfatizzarono oltre il lecito una frase dell'autobiografia augustea (le *Res Gestae Divi Augusti*) che dice: *Iuravit in mea verba tota Italia sponte sua et me belli quo vici ad Actium ducem depoposcit* (RGDA, 25,2: «L'Italia intera di suo proprio volere mi giurò fedeltà e volle me come 'duce' nella guerra che vinsi ad Azio», trad. L. Braccesi). Non fu pertanto difficile trovare un che di profetico nell'immagine dell'Italia intera – sede di civiltà superiore e pertanto legittima signora dell'ecumene romano – che si consegna con fiducia al dux di ieri e al Duce di oggi.

Latinità e italianità, un binomio fascista

Questa insistenza sull'Italia, come anticipavo, non è casuale. Il fascismo, infatti, volle suggerire anche una sorta di appropriazione “autarchica” della lingua e della letteratura latine, sottraendole all'universalità che è stata loro attribuita nei secoli. Un esempio concreto di quanto sto dicendo ci viene dalla prefazione a ciascuno dei tomi della *Collezione romana*, collana di classici latini con traduzione italiana diretta dal valido latinista Ettore Romagnoli ed edita da S.A. Notari, Istituto Editoriale Italiano: tra il 1927 e il 1934 ne furono pubblicati ben cento volumi, che ebbero un'importante funzione di circolazione di questi testi, anche nelle scuole e nelle università. Ma torniamo alla prefazione di cui dicevo, che così comincia:

La letteratura latina ha carattere universale: essa ha offerto modelli ed impulsi spirituali a tutto il mondo civile. Di qui la sensazione che sia come un possesso di tutte le genti: sensazione diffusa e falsa. La terra diviene di pubblico dominio solo quando mancano eredi: ma gli

eredi legittimi dei Latini sono ben vivi: siamo noi Italiani: la letteratura latina è patrimonio nostro.

Il discorso continua poi con il medesimo tono enfatico e patriottico, affermando che la letteratura latina sarebbe da intendere come la *prima luminosa giornata della letteratura italiana* e la lingua, di conseguenza, la *prima fase della lingua italiana*. Peccato – ci vien da dire – che molti autori della Latinità compresi in collana (ad esempio Fedro, Seneca, Tacito...) italiani di nascita non erano proprio; e che il latino sia stato la *prima fase* anche del francese, del castigliano, del portoghese etc. Ma *quando c'era Lui* tutto questo era meglio non ricordarlo, nel nome di quel primato “retroattivo” dell'italianità che anche molti articoli di antichisti pubblicati in quegli anni sul «Corriere della Sera» ripetevano instancabilmente⁷.

La necessaria emancipazione degli studi classici

—
Lui però – grazie al cielo – non c'è più alla guida dell'Italia, e nel corso del tempo gli studi antichistici e la loro pratica nelle scuole e nelle università si sono emancipati dagli utilizzi strumentali dei quali ho parlato, e che dobbiamo a nostra volta evitare. No, gli antichi (e in primis i Romani) così come non erano italiani e fascisti, non possono essere anacronisticamente collocati nel pantheon dell'antifascismo, che è valore troppo serio per essere contraffatto. Credo però che la loro frequentazione suggerisca comunque idee e valori che possono fungere da antidoto alle idee e ai valori che sono serviti da *humus* al fascismo. Ciò perché Roma antica – che certo “democratica” non fu mai... – ci ha insegnato a rifuggire la chiusura nel guscio della latinità (identificata poi con l'italianità), poiché seppe aprirsi alla cultura dei popoli sottomessi, concedere a chi se lo meritava il diritto d'asilo (*asylum*) e/o la cittadinanza (*civitas*), praticare come valore sacro l'accoglienza ospitale (*hospitium*) e come prospettiva filosofica – mutuata dai Greci – il rispetto dell'umanità in quanto tale (*humanitas*).

Il melting-pot di Roma antica

—
Esiste infatti un filo rosso che lega la mentalità aperturista del fondatore Romolo, che accolse nella neonata città anche profughi e fuorusciti da villaggi vicini (Livio, *Ab Urbe condita*, 1, 9), al filellenismo degli Scipioni (cui si opponeva l'austero Catone) o dell'imperatore Adriano (spagnolo di nascita, ateniese di spirito, romano di cittadinanza...), alla concessione della *civitas romana* a tutti i provinciali da parte del *princeps* africano Caracalla (212 d.C.)⁸. E c'è pure un filo rosso che lega il sincretismo religioso tra Greci e Latini, avvenuto in parte con la mediazione etrusca, all'inserimento nella religio-



← Il Palazzo della Civiltà Italiana all'Eur, Roma.

ne romana di divinità celtiche o galliche (come le Matrone), egizie (come Serapide o Iside) o iraniche (come Mitra). Insomma: il mondo romano ci insegna che il *melting-pot* ha consentito a un'entità politica come lo Stato romano di durare oltre un millennio, ben più di un autarchico Ventennio!

I Romani e i costumi degli altri

Intendiamoci, non voglio negare che i Romani avessero una ben radicata idea di patria, né che abbiano talora praticato un imperialismo aggressivo. Ma non hanno mai avuto troppa paura di confrontare (e mescolare) i loro *mores* con quelli altrui, lodando spesso questi ultimi anche quando appartenevano a popoli rivali. Così Virgilio nell'*Eneide* esalta l'ospitalità che Didone offre al profugo Enea, nonostante la regina sia progenitrice del perfido Annibale, e l'eroe troiano progenitore del divino Romolo. Così Tacito nella *Germania* loda la fedeltà coniugale delle "barbariche" donne germaniche, certamente preferibile alla dissolutezza delle matrone romane.

Lo Stato e l'umanità, due realtà complementari

Credo però che il "capolavoro" della Romanità sia stato il lasciarsi permeare – senza fare eccessiva resistenza – dalla filosofia greca, e in particolare dalle istanze filantropiche e umanitaristiche dello stoicismo di mezzo. Esiste dunque un altro filo rosso, quello che lega tra loro l'ideologia del Circolo scipionico, il celeberrimo *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* di Terenzio (*Heautontimorúmenos*, 77: «sono un uomo: niente di ciò che è umano conside-

ro a me estraneo», trad. G. Gazzola), l'*humanitas* esaltata da Cicerone e Quintiliano, e le famose parole di Seneca relative ai due Stati cui apparteniamo, uno dei quali si identifica con l'umanità⁹. Scrive infatti Seneca (*De otio*, 4):

Duas res publicas animo complectamur, alteram magnam et vere publicam qua di atque homines continentur, in qua non ad hunc angulum respicimus aut ad illum sed terminos civitatis nostrae cum sole metimur, alteram cui nos adscripsit condicio nascendi.

«Rappresentiamoci con la mente due repubbliche, una grande e veramente pubblica che comprende dèi e uomini, nella quale non fissiamo lo sguardo a questo o a quel cantuccio ma misuriamo i confini del nostro stato con quelli del sole, l'altra cui ci ha assegnato la sorte della nascita» (trad. I. Dionigi).

Seneca procede poi chiamando uno dei due Stati – quello giuridicamente costituito – *minor*, e l'altro – quello astratto, spirituale – *maior*, dimostrando come l'appartenenza al genere umano ci accomuni tutti prima ancora (e in forme più vincolanti) del pur nobile legame con la nazione alla cui anagrafe siamo iscritti: non si tratta pertanto di due realtà incompatibili, ma necessariamente complementari.

È questa una lezione importante, di altissimo valore etico-politico, destinata non solo a quegli Italiani che il fascismo voleva legittimi eredi dei Latini, ma a tutti gli abitanti della *res publica maior* di ieri e di oggi, senza discriminazione alcuna. Ciò ovviamente non serve – e già l'ho scritto – ad affibbiare ai Romani una paradossale etichetta di "antifascisti"; serve però a dimostrare come lo

→
L'archeologo
Ranuccio Bianchi
Bandinelli illustra
a Mussolini e
Hitler il fregio
dell'Ara Pacis in
restauro (1938).



studio della loro cultura e della loro lingua non sia né reazionario né inutile, se mai – almeno a detta di chi scrive – formativo e necessario¹⁰. Tanto più in tempi, come i nostri, nei quali c'è chi ripropone una contrapposizione tra Italiani e non, e invoca a più riprese il primato della ragion di Stato (*res publica minor*) sui doveri di accoglienza e solidarietà verso chi – come l'Enea virgiliano – scappa profugo dalla guerra e dalla persecuzione; doveri – questi – senza tempo e senza spazio, imposti proprio dalla comune appartenenza alla *res publica maior*.

NOTE

1. Il riferimento è a A. Marcolongo, *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il greco*, Laterza, Roma-Bari 2016. Esalta con passione il valore della Grecità anche il recente G. Zanetto, *Siamo tutti Greci*, Feltrinelli, Milano 2018.
2. Su questa polemica, tra gli altri, si vedano: E.M. Bruni, *Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando Editore, Roma 2005, pp. 104 ss; P. Maltese, *Gli intellettuali e la riforma della scuola: un dibattito sulle pagine di «Rinascita»*, «Studi sulla Formazione» (2009), pp. 235-253.
3. A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, III, Einaudi, Torino 1975, pp. 1544-1548; analizza queste pagine L. Canfora, *Gli antichi ci riguardano*, il Mulino, Bologna 2014, pp. 117-123, in una prospettiva di più ampio respiro.
4. La bibliografia in merito è sterminata, ampiamente compresa nel recente e documentato A. Giardina, A. Vauchez, *Il mito di Roma da Carlo Magno a Mussolini*, Laterza, Roma-Bari 2008; numerosi anche gli studi di Luciano Canfora, bene analizzati in C. Grasso, *Luciano Canfora: le «ideologie del classicismo» e l'uso del paradigma classico*, in «Polosud. Semestrale di studi storici», 3 (2013), pp. 147-173.
5. Sulla imitazione mussoliniana di Cesare e Augusto, oltre Giardina-Vauchez, *Il mito*, cit., si vedano: L. Braccisi,

Roma bimillenaria. Pietro e Cesare, L'erma di Bretschneider, Roma 1999 e A. Giardina, *Augusto tra due bimillenni*, in AAVV, *Augusto*, Electa, Milano 2013, pp. 57-72.

6. Sulle vicende del noto monumento si veda O. Rossini (ed.), *Ara Pacis*, Electa, Milano 2006.

7. Articoli da poco riediti in M. Marvulli (ed.), *L'antichità classica e il Corriere della Sera*, Fondazione Corriere della Sera, Milano 2017.

8. Su questi temi si vedano: A. Giardina, F. Pesando (edd.) *Roma caput mundi*, Electa, Milano 2012 e R. Rea, C. Panella, A. D'Alessio (edd.), *Roma universalis. L'impero e la dinastia venuta dall'Africa*, Electa, Milano 2018.

9. Sul «senso di umanità» nel mondo antico, e in particolare sul concetto di *humanitas*, da ultimo si veda M. Bettini, *Homo sum. Essere «umani» nel mondo antico*, Einaudi, Torino 2019.

10. Pur con posizioni non sempre concordi e muovendo da punti di vista diversi, accenti appassionati a difesa degli studi classici (e anche del Latino) in: N. Gardini, *Viva il Latino. Storia e bellezza di una lingua inutile*, Mondadori, Milano 2016; M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino 2017; F. Condello, *La scuola giusta. In difesa del Liceo Classico*, Mondadori, Milano 2018.

Mauro Reali

docente di liceo, dottore di ricerca in Storia Antica, è autore di testi Loescher di Letteratura Latina e di Storia. Le sue ricerche scientifiche, realizzate presso l'Università degli Studi di Milano, riguardano l'Epigrafia latina e la Storia romana. È giornalista pubblicista e direttore responsabile de «La ricerca».



←
Chiesa di Arborea, inaugurata nel 1927, in stile neogotico lombardo. Il campanile fungeva anche da torre piezometrica. Nella parte superiore è leggibile ancora la scritta “Resurgo”, in riferimento alle opere di bonifica effettuare negli anni ‘20 e ‘30 in questa area.
© Luana Rigolli.

Resurgo

C'è un paese in Sardegna dove si parla in veneto: il suo nome è Arborea.

Fondata nel 1928 con il nome di Villaggio Mussolini (successivamente Mussolinia) in un'area depressa, paludosa e malarica, Arborea è oggi al centro di una pianura ordinata dove decine di aziende agricole danno vita a una delle aree più produttive di Sardegna. Gli abitanti hanno la fisionomia tipica del Nord, parlano il dialetto veneto, cantano le canzoni degli Alpini e perpetuano tradizioni antiche come la festa della polenta, tradizioni trasmesse fedelmente ai giovani che pure in Veneto non ci sono mai andati. Questa strana mescolanza di idiomi e volti è opera della Società Bonifiche Sarde (SBS) in primis e in seguito del fascismo: il presidente dell'SBS, l'ingegnere vicentino Giulio Dolcetta, valutò che i sardi erano capaci solo per le opere di bonifica – dove vennero impiegati a migliaia – e che una volta terminati i canali e le infrastrutture idrauliche essi avrebbero lasciato spazio a famiglie di veneti e di altri continentali venuti a lavorare i nuovi campi strappati all'acqua. Li si riteneva più idonei al lavoro della terra e al lavoro in cooperazione, a dispetto dei sardi giudicati troppo individualisti. I pionieri della attuale ricchezza economica sono dunque i coloni, famiglie intere che il regime individuò con l'aiuto degli ecclesiastici locali e che lasciarono in massa le zone più povere di Lombardia, Romagna, Sicilia e soprattutto Veneto, per lavorare la terra sarda e sfuggire alla fame.

Ad Arborea la componente veneta della popolazione è rimasta maggioritaria sino al boom economico degli anni Sessanta, che ha richiamato molti coloni sul continente in una perpetua migrazione alla ricerca di migliori condizioni di vita; ciononostante si stima che i veneti rimasti siano ancora una buona metà degli abitanti. D'altronde la zona di Arborea sembra una piccola Pianura Padana, se non fosse per le palme e gli eucalipti: gli stili architettonici predominanti sono il neoromanico e il liberty, così di moda nel nord Italia nella prima metà del Novecento e assolutamente inediti per la Sardegna, a cui si aggiungono alcune punte di razionalismo negli ex palazzi del regime fascista. A perdita d'occhio un reticolo di poderi squadrati è diviso da filari di eucalipti ed intervallato da un reticolo di strade numerate in ordine crescente, dalla 1 alla 28 est e dalla 1 alla 28 ovest.

Luana Rigolli

classe '83, vive e lavora a Roma. La formazione scientifica e gli studi in Ingegneria civile la portano a prediligere soggetti di architettura e d'interazione dell'uomo con il paesaggio. Fa parte del Collettivo DiecixDieci di Gonzaga (MN), con cui dal 2015 organizza l'omonimo Festival di Fotografia Contemporanea. Nel 2017 frequenta il Corso di Fotogiornalismo presso la Fondazione Studio Marangoni di Firenze. Nel 2017 è selezionata per la Campagna fotografica “Etnografia delle società complesse - Il caso dell'Unione Rubicone e mare” organizzata dall'Associazione Cultura e Immagine di Savignano sul Rubicone. Nel 2015 è selezionata per partecipare alla residenza d'artista con il fotografo di Magnum Photos Harry Gruyaert, organizzata dalla Regione Piemonte in collaborazione con CAMERA.

L'Olocausto: una bussola dei diritti umani

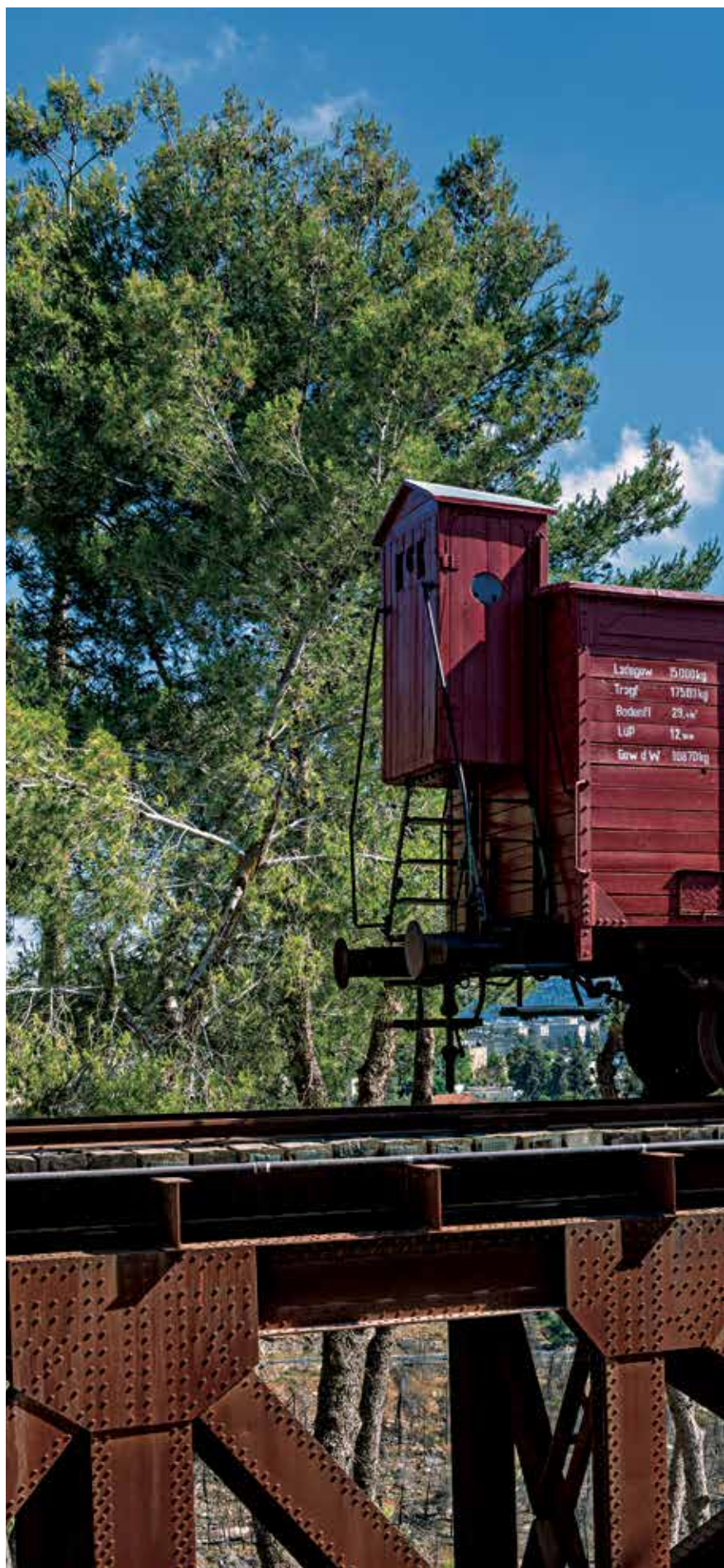
34

DOSSIER / L'Olocausto: una bussola dei diritti umani

Creare un ponte tra il passato e il presente è il principale obbiettivo delle politiche della memoria promosse dalle istituzioni dell'Unione Europea. Un obbiettivo didattico non esente da problemi pedagogici e metodologici: cosa ricordare? E come farlo?

di Francesca Nicola

Per celebrare il 55° anniversario della liberazione di Auschwitz, dal 26 al 28 gennaio 2000 si è tenuto a Stoccolma un Forum internazionale sull'Olocausto. In quella occasione storici, sopravvissuti, politici e capi di Stato di 45 Paesi hanno sottoscritto una solenne dichiarazione assumendosi l'impegno a sostenere l'educazione all'Olocausto, preservare e mantenerne il ricordo, promuovere l'apertura degli archivi e istituire in ogni Paese la giornata della memoria. Per concretizzare tali obiettivi è stato istituito un gruppo di lavoro (IHRA's Education Working Group) composto da pedagogisti ed educatori esperti che hanno cercato di rispondere a tre quesiti: perché insegnare l'Olocausto? cosa insegnare sull'Olocausto? come insegnare l'Olocausto? Sono domande fondamentali e non prevedono risposte ovvie.





Installazione allo Yad Vashem,
il Memoriale della Shoah di Israele, Gerusalemme.



↑
Il Memoriale
della Shoah a
Berlino.

Perché insegnare l'Olocausto

La dichiarazione di Stoccolma segna una tappa nuova rispetto agli ultimi decenni del secolo scorso, nei quali dominava l'idea che la Shoah abbia rappresentato un caso unico, una frattura singolare e probabilmente irripetibile nella storia della civiltà, tale da non poter essere confrontato con gli altri genocidi che hanno caratterizzato il secolo scorso e che rischiano di segnare anche il nostro. Il superamento di questo paradigma dell'unicità ha trasformato profondamente l'insegnamento: appare assodato oramai che la scuola non debba limitarsi a trasmettere approfondite conoscenze su questo "genocidio prototipico", ma debba utilizzare il suo studio per prevenire l'antisemitismo, sensibilizzare alla violenza tra gruppi e comprendere meglio le conseguenze del pregiudizio e della discriminazione. Si vorrebbe che dall'approfondimento di questa tragedia gli studenti ricavassero una speciale vaccinazione contro la violenza politica.

Cosa insegnare dell'Olocausto?

Se queste sono le intenzioni, qual è la realtà? Per scoprirlo pubblichiamo a p. 43 l'estratto di uno studio (*The International studies of Education about the Holocaust*) condotto dal Georg Eckert Institute, la meritoria istituzione tedesca che svolge ricerche e confronti sui manuali scolastici di tutto il mondo, spesso per conto dell'Unesco. I risultati sono poco incoraggianti. Risulta infatti che quasi tutti i Paesi addomesticano l'Olocausto, interpretandolo e spiegandolo alla luce delle esigenze politiche e delle tradizioni storiografiche locali, smentendo così nei fatti l'idea che esista una cultura cosmopolita della memoria, ossia una "grammatica comune" dell'Olocausto.

I Paesi in cui lo studio dell'Olocausto è espressamente finalizzato ad approfondire argomenti più generali legati ai diritti umani, come suggerisce la Dichiarazione di Stoccolma, sono pochi: Argentina, Belize, Colombia, Ecuador, Messico, lo

Stato del Maryland negli Stati Uniti e tre province canadesi (Alberta, Nuova Scozia e L'isola del Principe Edoardo). Vi sono Paesi che affrontano il tema della Seconda guerra mondiale senza accennare all'Olocausto (Algeria, Bhutan, India e Giappone) e altri che non trattano né l'Olocausto né la Seconda guerra mondiale (Bahrain, Dominica e Nepal). Nella maggior parte degli Stati europei (ma anche in Nord America, Etiopia, Namibia, Sud Africa, Cile, Trinidad e Tobago) si studia l'Olocausto come un fenomeno storico a sé stante, senza ulteriori approfondimenti sul piano etico, ma fanno eccezione la Moldavia, l'Ucraina, la Norvegia e la Slovenia, in cui alla Shoah si accenna solo indirettamente, e dell'Islanda, dove non se ne parla affatto.

Come insegnare l'Olocausto?

Lo stesso studio analizza come, nei Paesi in cui è oggetto di insegnamento, l'Olocausto viene narrato all'interno dei libri di testo di scuola secondaria.

Dal confronto fra 26 Paesi emergono analogie non sempre positive, come la tendenza a spiegare e a rappresentare iconograficamente le cause dell'evento in termini hitler-centrici (ossia come mero risultato della volontà di Hitler) o a utilizzare fotografie, documenti e tecniche narrative focalizzate più sui carnefici che sulle vittime.

Il problema delle emozioni

— L'uso delle immagini e dei documenti pone il problema della componente emotiva dell'educazione dell'Olocausto. Poiché i giovani hanno difficoltà a rapportarsi con la storia se questa viene presentata in termini puramente statistici, agli insegnanti è lasciato il difficile compito di trovare i metodi giusti per coinvolgerli. D'altra parte anche i rituali istituzionalizzati della memoria hanno perso la forza iniziale e vi è chi pensa (Recchia, Luciani, Vercelli, *Pop Shoah? Immaginare del genocidio ebraico*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2016) che la sovraesposizione mediatica dell'argomento abbia generato una saturazione dell'interesse degli studenti.

Da tempo, dunque, si è fatta sempre più forte l'esigenza di trattare l'Olocausto in chiave interdisciplinare e attraverso materiali didattici non solo testuali e trasmissivi, ma forieri di un apprendimento attivo.

Pubblichiamo un articolo (*I problemi psicologici nel trattare l'Olocausto*, p. 38) che riflette criticamente sulla natura estremamente delicata di questa impresa, ricordandoci che molti studenti, se sovraccaricati di emozioni, possono sviluppare reazioni di difesa e sentimenti negativi che si traducono in riluttanza ad approfondire l'argomento, diffidenza verso le fonti di informazioni ufficiali (teorie cospirazioniste e negazioniste) e, nei casi più estremi, perfino posizioni antisemite

(antisemitismo secondario).

È su queste basi che la letteratura sulla didattica dell'Olocausto mette in guardia dall'usare in classe strumenti formativi come la scrittura creativa o il *role-playing* (giochi di ruolo in cui i partecipanti sono chiamati a interpretare il ruolo di carnefici, vittime o spettatori). Oltre a essere emotivamente scioccanti, essi tendono a mettere in scena una visione dicotomica rigida e sovra-semplificata dei ruoli e delle responsabilità dei protagonisti del genocidio.

Allo stesso modo, un ricorso eccessivo a film o a fotografie che mostrino tumuli di corpi o scene particolarmente violente per suscitare l'interesse degli studenti è vivacemente sconsigliato.

L'importanza dei luoghi

— Rispetto a questi problemi, negli ultimi anni i musei e i luoghi della memoria europei hanno svolto un ruolo importante e crescente. Basti pensare che ogni anno il museo di Auschwitz-Birkenau ha oltre 1,1 milioni di visitatori, la casa di Anna Frank quasi un milione, il Memoriale del campo di concentramento di Dachau 800.000, il Memoriale della Shoah in Francia circa 200.000 e altrettanti quello di Mathausen in Austria. Il 50% dei visitatori è di età inferiore a 18 anni, e la maggioranza partecipa a visite organizzate dalle scuole. Lo sforzo compiuto dalle istituzioni scolastiche per coinvolgere le nuove generazioni si è fatto con gli anni sempre più imponente.

E se i risultati non sono quelli attesi il problema risiede forse nella qualità dei programmi e delle iniziative. Ci è sembrato quindi utile pubblicare un contributo della European Union Agency for Fundamental Rights, un'istituzione creata nel 2007 dall'Unione Europea per fornire consulenza indipendente in materia di diritti fondamentali. È una panoramica delle pratiche

pedagogiche virtuose promosse da otto musei dell'Olocausto europei. I centri di ricerca e didattici a essi collegati si sono distinti per aver tradotto in pratica il principio per cui decodificare il passato deve servire ad acquisire una visione critica del presente: in tutti, l'Olocausto non è trattato come un evento metastorico ma come uno strumento per sollecitare il confronto e per analizzare le somiglianze e le differenze con gli altri genocidi e con le forme più attuali di xenofobia e di intolleranza.

La salienza pedagogica di questi musei risiede nella metodologia didattica impiegata. Fare dell'educazione all'Olocausto uno strumento interpretativo della contemporaneità, infatti, comporta anche diversi problemi di ordine filosofico e soprattutto metodologico. Sviluppando i loro programmi di educazione in collaborazione con i sopravvissuti e con le scuole, essi vantano ormai da anni programmi di studio attivi e personalizzati, capaci di generare empatia negli studenti attraverso storie personali, *case-studies*, testimonianze di sopravvissuti, documenti e materiale audiovisivo o di archivio, ma allo stesso tempo di canalizzare le loro emozioni in un percorso formativo basato sull'analisi e sulla comparazione storica, razionale e puntuale.

Valga per tutti, anche se non è rivolto alle scuole, l'esempio della municipalità parigina, che conclude l'addestramento dei suoi agenti di polizia con un corso breve, ma ben documentato, sulle pesanti responsabilità della polizia parigina nella deportazione degli ebrei francesi.

Francesca Nicola

è dottore di ricerca in Antropologia presso l'Università Bicocca di Milano. Per «La ricerca» si occupa stabilmente di osservare il panorama pedagogico americano.

I problemi psicologici nel trattare l'Olocausto

Indulgere su aspetti macabri o iper-realisti dell'Olocausto può generare negli studenti atteggiamenti di difesa e di repulsione. Come si può stimolare in loro empatia senza rischiare un controproducente accumulo di emozioni?

di Michal Bilewicz, Marta Witkowska, Marta Beneda, Silvana Stubig, Roland Imhoff

Diversi studi condotti in differenti Paesi mostrano che quando gli individui si confrontano con una narrazione storica che riguarda i crimini commessi dalla loro nazione quasi sempre negano tali fatti, dei quali non si sentono responsabili o colpevoli. Spesso tendono a sottovalutare le emozioni negative che derivano dal confronto con eventi storici problematici. Ad esempio, dopo essere venuti a conoscenza del comportamento deprecabile dei propri connazionali durante l'Olocausto (come carnefici o come spettatori), non è infrequente che molti tedeschi evitino di relazionarsi con ebrei (i quali diventano promemoria di un passato negativo), prendano le distanze dalla storia nazionale mettendo in discussione e criticando le fonti di informazioni (ad esempio insegnanti o libro di testo), o inneschino una sorta di competizione con gli ebrei, sottolineando le vittime tedesche del bombardamento di Dresda o quelle polacche durante la rivolta di Varsavia o il massacro di Ka-

tyn. Nei casi più estremi possono avvicinarsi a teorie cospirazioniste, nel nostro caso a forme di revisionismo e di negazionismo dell'Olocausto. Sono reazioni più comuni di quanto pensiamo.

Date queste premesse, quali emozioni dovrebbe suscitare l'educazione all'Olocausto nei ragazzi dei Paesi caratterizzati dalla consapevolezza collettiva di aver partecipato come carnefici (ad esempio Germania e Austria), come collaboratori (ad esempio Ucraina, Lettonia, Lituania e Ungheria) o come testimoni (Polonia) dei crimini della Shoah?

Gli insegnanti dovrebbero cercare di stimolare sentimenti fortemente negativi, come la colpa collettiva e la vergogna, spesso ritenuti il presupposto di comportamenti socialmente riparativi? Oppure, al contrario, questa strategia finisce per sovraccaricare emotivamente gli studenti non ottenendo l'effetto sperato di migliorare le relazioni intergruppi (cioè basate sulle appartenenze a gruppi etnici, religiosi o a diverse categorie sociali)?

Diverse ricerche indicano i presunti esiti positivi dei sentimenti di colpa collettiva (Ferguson e Branscombe 2014): la colpa segnala che una relazione fra gruppi è danneggiata e deve essere riparata; inoltre è spesso associata a conseguenze prosociali come la riduzione del razzismo e l'aumento del perdono. Più nello specifico, la colpa aumenta la motivazione a fare ammenda o a scusarsi. Ciò ha portato diversi ricercatori a considerarla un'emozione capace di migliorare le relazioni e rafforzare i legami sociali, svolgendo un ruolo chiave nell'alleviare i conflitti di gruppo.

Queste osservazioni sembrano suggerire che le strategie di insegnamento che incorporano la vergogna o la colpa collettiva (anche se eticamente, psicologicamente ed educativamente discutibili) siano efficaci nel promuovere atteggiamenti positivi fra gruppi. La realtà però è più complessa.

È del tutto possibile, infatti, che gli studenti si limitino a intercettare le aspettative degli insegnanti e a conformarsi alle

norme etiche stabilite piuttosto che interiorizzarle. È anche possibile che le rifiutino, reagendo a quella che percepiscono come una pressione ad adottare opinioni politicamente corrette. Come sostengono da decenni le ricerche sull'antisemitismo secondario (Imhoff e Banse 2009), queste strategie didattiche potrebbero perfino generare effetti paradossali, poiché è probabile che le vittime ebreiche siano incolpate per lo stress emotivo causato. Anche se la fonte di tale stress in realtà è l'insegnante, è facile che i ragazzi associno gli ebrei all'esperienza negativa vissuta in classe. Per riassumere, è vero che alcuni modi di affrontare il passato nazista hanno come risultato sensi di colpa e dichiarazioni riparatrici a livello esplicito, ma può darsi che creino allo stesso tempo forme di risentimento a livello implicito.

In linea con quanto detto, uno studio di Imhoff e Banse (2009) mostra che ricordare ai giovani studenti tedeschi la sofferenza delle vittime ebraiche dell'Olocausto ha portato all'acuirsi di sentimenti di colpa collettiva, alla formulazione di intenzioni riparatrici e a una riduzione dell'antisemitismo rispetto a una misurazione effettuata solo tre mesi prima delle lezioni sull'Olocausto. D'altra parte, però, consapevoli della possibilità che questi dati riflettesse una adesione esteriore alle aspettative degli insegnanti, i due ricercatori hanno pensato bene di effettuare un'altra misurazione: hanno legato un gruppo di partecipanti ad alcuni cavi dicendo loro che in questo modo avrebbero potuto rilevare le risposte false (tecnica sperimentale del falso canale di informazione, o *bogus pipeline*). Ebbene,

rispetto all'altro gruppo le risposte antisemite sono aumentate. Se dunque un'educazione all'Olocausto basata principalmente sul senso di colpa corre il rischio di aumentare gli atteggiamenti antisemiti tra i giovani, proponiamo tre strategie educative alternative basate sui più recenti studi di psicologia sociale, e in particolare sui processi di riconciliazione post-genocidio.

Educare all'empatia: rammarico anziché colpa

La psicologia sociale, e in particolare gli studi sul rimorso collettivo (Imhoff 2012), hanno scoperto che stimolare questa emozione promuove il contatto tra i discendenti dei carnefici (ad esempio gli studenti delle scuole superiori tedesche) e i discendenti dei testimoni (ad esempio gli abitanti della città polacca di

Il Memoriale dell'Olocausto di Budapest, Ungheria.
↓



Oświęcim, dove si trova il campo di sterminio nazista di Auschwitz). Il rammarico, suggeriscono questi studi, può essere concettualizzato come un'emozione empatica che deriva dal porre l'attenzione sulle vittime ("Gli ebrei furono uccisi") piuttosto che sulla crudeltà dei carnefici ("I tedeschi uccisero gli ebrei").

È una convinzione perfettamente compatibile con gli effetti attribuiti allo show televisivo americano "Holocaust" trasmesso dalla televisione tedesca nel 1978. Accusato da molti di essere una banalizzazione della storia e applaudito da altri per non aver colpevolizzato tutti i tedeschi, esso è considerato da tutti un punto di svolta nel discorso pubblico tedesco sull'Olocausto. Identificandosi con la famiglia ebrea protagonista (i Weiss) molti tedeschi per la prima volta hanno stabilito una relazione empatica con le vittime ebrei (Brandt 2003), un'empatia che a sua volta ha attivato una

crescente consapevolezza e una maggiore volontà di affrontare il tema dell'Olocausto.

Una grande risorsa educativa basata sulla stimolazione dell'empatia è rappresentata dai diari di guerra (ad esempio i *Diari* di Anne Frank o di Dawid Rubinowicz per le scuole elementari o quelli di Calel Perechodnik per i più grandi) e dalle testimonianze dei sopravvissuti (vedi l'archivio visuale della USC Shoah Foundation). Queste forme educative superano l'approccio collettivistico-nazionale presente in molti libri di testo e programmi scolastici, in cui le nazioni sono gli attori della storia, una storia che si concentra soprattutto sui leader nazionali e sulle vicissitudini militari della Seconda guerra mondiale.

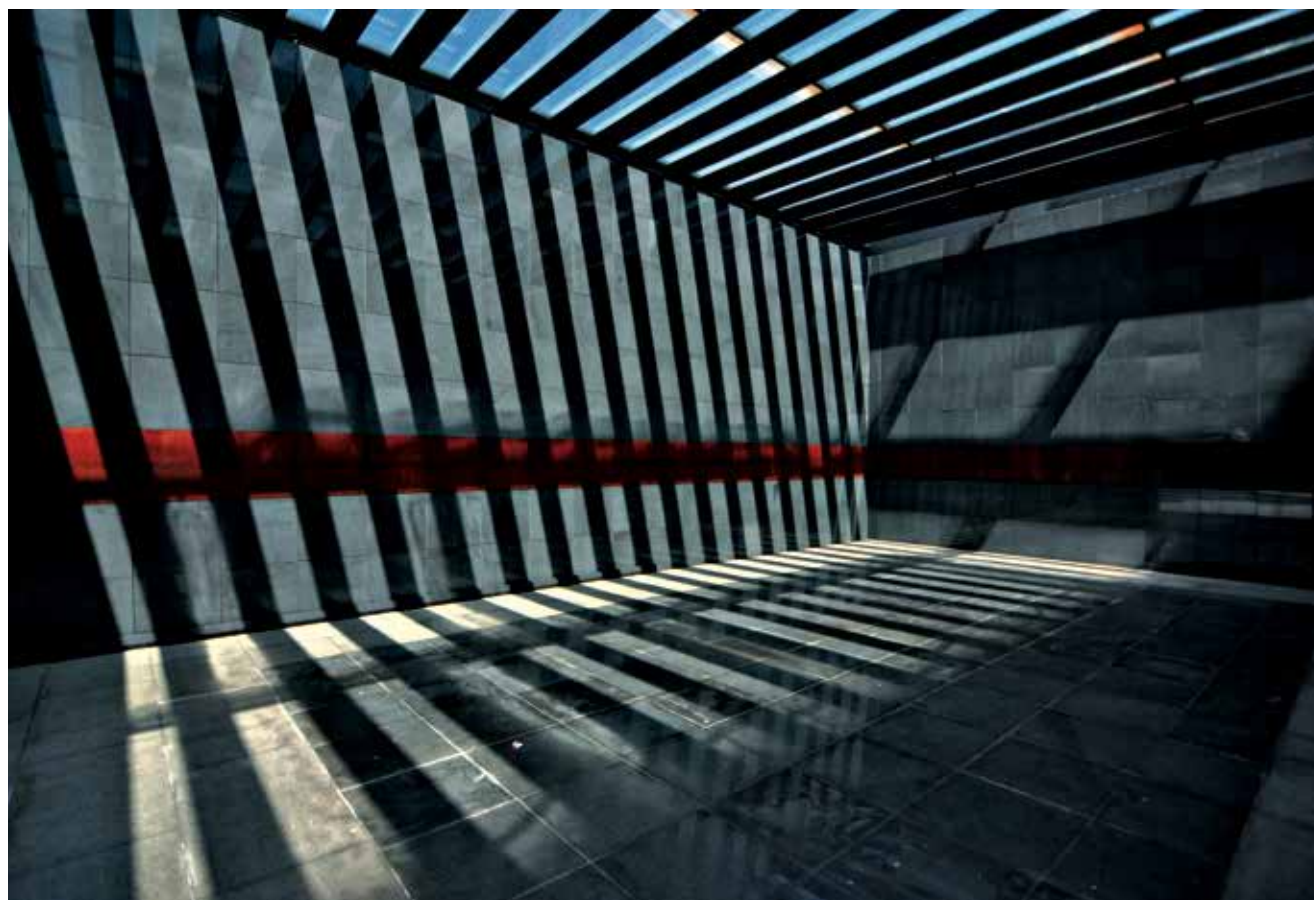
L'unico rischio dell'educazione basata sull'empatia potrebbe avere a che fare con le reazioni psicologiche degli studenti davanti a sofferenze estreme. Una ricerca recente condotta su un

gruppo di 854 giovani visitatori del Museo di Auschwitz-Birkenau ha rilevato che essi hanno migliorato il loro atteggiamento generale nei confronti degli ebrei e delle vittime dell'Olocausto, ma che circa il 13% ha sviluppato una sindrome da disturbo post-traumatico secondario (Bilewicz e Wójcik 2016). La sindrome era particolarmente visibile tra i giovani che avevano sviluppato molta empatia verso le vittime. Questi risultati suggeriscono che l'educazione basata sull'empatia nei siti commemorativi, per quanto efficace, deve essere attentamente preparata dall'insegnante, lavorando intensamente con gli studenti prima della visita.

Consigli ai visitatori

— Dopo la visita, alcuni studenti possono fare commenti del tipo: "Non so perché, ma non sono riuscito a piangere" con un tono di voce colpevole. In questi

Il Memoriale dell'Olocausto di Bucarest, Romania.
↓



casi, è importante spiegare che la mancanza di coinvolgimento non è indice di mancanza di sensibilità o di cattive inclinazioni. È auspicabile che, prima della visita, l'insegnante spieghi agli studenti che queste esperienze non suscitano necessariamente determinate emozioni. In questo modo, si evita che gli studenti si sentano in colpa se durante la visita non avvertono forti reazioni emotive.

Per l'insegnante è necessario considerare in anticipo le possibili reazioni degli studenti al contenuto emotivo della visita e, al tempo stesso, essere consapevole che non è possibile prevedere come andranno le cose. A questo proposito, discutere con gli studenti e stabilire insieme a loro delle regole da seguire durante la visita può rivelarsi molto efficace. Gli studenti dovrebbero essere consapevoli che la visita a un luogo che rappresenta il risultato di ideologie anti-umane e nel quale sono accaduti crimini orrendi potrebbe non essere un'esperienza facile. Inoltre, dato che in alcuni casi il luogo della visita è anche un luogo di sepoltura, gli studenti dovrebbero rendersi conto che comportamenti poco rispettosi potrebbero disturbare altri visitatori.

È auspicabile che anche l'insegnante si prepari alle proprie reazioni emotive e decida in che misura comunicarle agli studenti. Questa, naturalmente, è una decisione che dipende soprattutto dalla propria sensibilità, dal rapporto con gli studenti e dalla propria situazione professionale.

Usare esempi morali

Secondo le analisi dei libri di testo di storia usati nelle scuole polacche, l'aiuto agli ebrei fornito dai polacchi durante la Seconda guerra mondiale rappresenta una nozione centrale. Tuttavia non è stata posta una attenzione sufficiente nell'evi-

tare la semplificazione e la banalizzazione di questo aiuto e nel presentare obiettivamente i casi di eroismo, senza omettere il più ampio contesto delle relazioni polacco-ebraiche, complesse e spesso violente. Per queste ragioni, l'insistenza nelle aule sull'aiuto offerto agli ebrei è spesso fuorviante; andrebbe sostituito con un approccio più realistico e preciso sui modi in cui le vittime sono state aiutate in tempo di guerra.

Il modello della riconciliazione attraverso esempi morali elaborato da Čehajić-Clancy e Bilewicz (2016) si basa sulla convinzione che solo le rappresentazioni affidabili di individui eroici che hanno aiutato le vittime sono in grado di facilitare le relazioni positive fra gruppi in contesti post-conflittuali. Secondo questi autori, gli individui eroici di un gruppo servono come esempi morali, avendo mostrato un comportamento eccezionale. In particolare, suggeriscono che la presentazione di storie di eroi dell'Olocausto che hanno deciso di agire moralmente distinguendosi e opponendosi all'aggressività passiva o attiva del loro gruppo è uno strumento potente per ripristinare le relazioni alterate tra i discendenti dei carnefici, delle vittime e dei testimoni di questi eventi drammatici.

Gli studi condotti sui programmi pensati per fare incontrare giovani polacchi ed ebrei hanno mostrato che presentare temi relativi all'Olocausto durante tali incontri annullava gli effetti positivi del contatto. Al contrario, i racconti di esempi morali si sono dimostrati efficaci nel superare questi ostacoli, specialmente quando l'incontro era preceduto dalla testimonianza di un eroe polacco (una persona premiata come "Giusto tra le nazioni" per aver salvato degli ebrei).

Le storie documentate di salvataggio (film, testimonianze e fotografie) hanno catalizzato

un effetto positivo anche negli incontri tra bosniaci e serbi nel contesto della guerra in Bosnia (Čehajić-Clancy e Bilewicz 2016), facilitando i processi di riconciliazione e di perdono. Uno studio condotto nel contesto del genocidio armeno ha dimostrato che l'esposizione alle storie di turchi che hanno aiutato gli armeni nel 1915 aumentava la volontà dei turchi a entrare in contatto con gli armeni (Witkowska et al. 2016). Risultati simili sono stati riscontrati nel contesto della Seconda guerra mondiale, in cui i ricordi di eroici aiutanti tedeschi che hanno salvato ebrei durante l'Olocausto si sono dimostrati efficaci nel ridurre la tendenza dei tedeschi a prendere le distanze dal passato nazista (Peetz 2010).

Le storie di eroi, purché prive di semplificazioni e non ignare del contesto negativo in cui si è verificato l'atto eroico (l'aggressività o la passività degli altri) possono essere quindi uno strumento efficace per ridurre il disagio legato al passato del proprio gruppo e per discutere in classe di argomenti storici emotivamente difficili da gestire.

Lavorare con le identità locali anziché nazionali

La maggior parte dei programmi scolastici di educazione all'Olocausto sviluppa una narrazione storica in cui i gruppi nazionali o etnici sono gli attori chiave. È assodato, tuttavia, che le reazioni di presa di distanza dalla storia della Shoah derivano principalmente dalla percezione di una minaccia della propria identità nazionale. L'approccio basato sull'empatia e quello basato sugli esempi morali suggeriscono che l'attenzione dello studente può essere reindirizzata verso storie individuali, che consentono di personalizzare l'educazione all'Olocausto. In un processo di personalizzazione, le identità nazionali degli studenti si fanno meno salienti, e questo consente

Approfondire



• M. A. Ferguson, N. R. Branscombe, *The social psychology of collective guilt*, in C. von Scheve, M. Salmela (a cura di), *Collective emotions*, Oxford University Press, New York, 2014, pp. 251-265.

• R. Imhoff, R. Banse, *Ongoing victim suffering increases prejudice: The case of secondary anti-Semitism*, in «Psychological Science», 20, 2009.

• R. Imhoff, M. Bilewicz, H. Erb, *Collective regret versus collective guilt: Different emotional reactions to historical atrocities*, in «European Journal of Social Psychology», 2012, 42, pp. 729-742.

• M. Bilewicz, A. Wójcik, *Visiting Auschwitz. Evidence of secondary traumatization of high-school students*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 2018, 88(3), pp. 328-334.

• S. Čehajić-Clancy, M. Bilewicz, *Fostering reconciliation through historical moral exemplars in a post conflict society*, in «Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology», 2017, 23(3), pp. 288-296.

• M. Witkowska, M. Bilewicz, S. Čehajić-Clancy, *Fostering intergroup contact after historical atrocities. An approach based on moral exemplars*, in «Political Psychology», 2018, 40(3), pp. 565-582.

• J. Peetz, G. R. Gunn, A. E. Wilson, *Crimes of the past: Defensive temporal distancing in the face of past in-group wrongdoing*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», 2010, 36, pp. 598-611.

• A. Stefaniak, M. Bilewicz, *Contact with a multicultural past: A prejudice-reducing intervention*, in «International Journal of Intercultural Relations», 2016, 50, pp. 60-65.

• Archivio visuale della USC Shoah Foundation: <https://sfi.usc.edu/vha>.

• Fondazione Zachor: www.zachor-foundation.org/.

• Progetto Stolpersteine: www.stolpersteine.eu/.

• Fondazione Forum for Dialogue: <http://dialog.org.pl/en/forum-for-dialogue>.

loro di acquisire una nuova prospettiva rendendoli più aperti ad altri gruppi.

Allo stesso tempo, tuttavia, è facile che l'educazione personalizzata porti gli studenti a cambiare il loro atteggiamento nei confronti di una persona (ad esempio Anna Frank o Dawidek Rubinowicz), rimanendo però prevenuti e insensibili verso le altre vittime. Per ovviare a questo problema, proponiamo un altro approccio, basato sull'educazione alla storia locale.

L'approccio della storia locale suggerisce che potrebbe essere utile esporre gli studenti alla storia dell'Olocausto nel loro ambiente locale, includendo gli ebrei nell'identità locale condivisa. Nella maggior parte dei programmi educativi sull'Olocausto l'attenzione è focalizzata su luoghi storici chiave, come i campi di sterminio di Auschwitz e Treblinka o il Ghetto di Varsavia. Questo approccio non coinvolge le identità locali e genera il rischio che i ragazzi percepiscano l'Olocausto come un evento geograficamente distante, specialmente quelli che vivono in luoghi in cui esistevano numerose comunità ebraiche prima della Seconda guerra mondiale, ma il cui annientamento rimane sconosciuto ai più giovani.

Recentemente varie istituzioni educative hanno tentato di superare questo problema, implementando un approccio alla storia locale di Budapest (Fondazione Zachor in Ungheria), ricordando ai tedeschi le vittime ebraiche con ciottoli commemorativi nelle loro città (Progetto Stolpersteine, Pietre di Inciampo, di Gunter Demnig) o il crescente interesse per l'eredità ebraica locale in piccole città polacche (programma School of Dialogue della Forum for Dialogue Foundation).

Studiando approfonditamente quest'ultimo programma (la School of Dialogue), Stefaniak e Bilewicz (2016) hanno valutato

il meccanismo specifico che sta alla base dell'efficacia dei corsi didattici basati sulla storia locale, scoprendo che essi aumentano l'interesse degli studenti per la storia e, allo stesso tempo, forniscono loro conoscenze essenziali sul passato ebraico. Tutto ciò, a sua volta, rende i ragazzi più inclini a includere gli ebrei nella loro identità collettiva, facendone compagni di storia che condividono lo stesso spazio, cosa che porta a una maggiore curiosità verso la storia ebraica.

L'elenco ufficiale degli eroi che hanno avuto l'onore di essere chiamati i «Giusti tra le nazioni» è accessibile sul sito web di Yad Vashem, l'ente nazionale per la Memoria della Shoah di Israele.

Tratto da: M. Bilewicz, M. Witkowska, M. Beneda, S. Stubig, R. Imhoff, *How to Teach about the Holocaust? Psychological Obstacles in Historical Education in Poland and Germany*, in *History Education and Conflict Transformation Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Dialnet 2017.

Traduzione di Francesca Nicola.

Michał Bilewicz

insegna alla facoltà di Psicologia dell'Università di Varsavia.

Marta Witkowska

presiede il Centro di Ricerca sui pregiudizi dell'Università di Varsavia.

Marta Beneda

collabora con il Center for Research on Prejudice dell'Università di Varsavia.

Silvana Stubig

insegna Psicologia all'Università di Colonia (Germania).

Roland Imhoff

insegna Psicologia sociale all'Università Johannes Gutenberg di Magonza (Germania).

L'educazione agli olocausti nei libri di testo

Come è presentato l'Olocausto nei manuali di storia del mondo?

L'Istituto Georg Eckert per la ricerca sui libri di testo internazionali, in collaborazione con l'UNESCO, ha confrontato ottantanove manuali in ventisei Paesi, di tutti i continenti.

di Peter Carrier, Eckhardt Fuchs, Torben Messinger

Le narrazioni dell'Olocausto sono state analizzate secondo sei fattori: la scala spaziale e temporale, i protagonisti, i modelli interpretativi, le tecniche narrative, i punti di vista, i metodi didattici e le idiosincrasie nazionali. I risultati della comparazione mostrano che, nonostante alcuni aspetti ricorrenti, l'educazione all'Olocausto è, almeno parzialmente, fortemente subordinata alle interpretazioni storiografiche e alle esigenze storico-politiche locali, spesso a spese dell'accuratezza storica.

La scala spaziale e temporale

I libri di testo offrono informazioni sulle percezioni relative a dove e quando l'Olocausto ha avuto luogo. Molti fanno riferimenti a diversi spazi (locali, nazionali, europei, globali) soprattutto attraverso mappe che mostrano i siti dei campi di concentramento e di sterminio o (anche se meno comunemente) le manovre militari avvenute durante la Seconda guerra mondiale. Gli spazi transnazionali sono evocati quando si

affrontano gli argomenti del collaborazionismo (nei testi francesi e della Repubblica Moldava, per esempio), dell'emigrazione (Cina, Argentina e negli Stati Uniti) e delle atrocità di massa o del genocidio (Cina e Ruanda);

Generalmente, l'evento è definito come qualcosa che ha avuto luogo in Europa e in Germania, ma molti testi lo "nazionalizzano", fornendo numerosi dettagli sulle sue ripercussioni locali. Solo i libri di testo del Brasile o di El Salvador non si riferiscono mai alla dimensione nazionale dell'Olocausto.

Talvolta vengono stabiliti collegamenti transcontinentali che pongono l'Europa contro l'Asia. Ad esempio alcuni autori indiani fanno riferimento alla minaccia di "europeizzazione" dell'Asia, altri russi qualificano il nazionalsocialismo come un fenomeno "europeo". E ancora, un manuale russo collega la Shoah a una «battaglia fra la cultura europea e la barbarie russa e bolscevica».

Per quanto riguarda il contesto temporale, invece, i manuali si limitano tendenzialmente a coprire gli anni della Seconda guerra mondiale, perlopiù

dal 1933 al 1945, approfondendo specifici momenti chiave come il 1938, il 1942 o la rivolta del ghetto di Varsavia del 1943. Fanno eccezione i testi in Brasile, India, Germania e Namibia, in cui sono presenti riferimenti a correnti ideologiche precedenti, come le teorie razziali dell'Ottocento.

Nei testi argentini, tedeschi, giapponesi e americani trovia-

mo approfondimenti sulla storia ebraica, sull'emigrazione e sull'antisemitismo prima del XX secolo, mentre le conseguenze storiche dopo il 1945 sono affrontate solo in Argentina, Francia, Germania, Namibia e Russia.

Sebbene gli autori citino spesso il valore dei diritti umani, raramente spiegano nel dettaglio il significato giuridico, morale e universale dell'Olocausto. Alcuni autori inglesi pongono l'accento su questioni

“I risultati della comparazione mostrano che l'educazione all'Olocausto è subordinata alle interpretazioni storiografiche e alle esigenze storico-politiche locali, a spese dell'accuratezza storica.”

più ampie relative al modo in cui «individui comuni» sono diventati «assassini»; altri (Singapore) si concentrano sulla storia universale del razzismo, ma nessun testo di alcun Paese presenta una narrazione sovra-storica e universale dell'Olocausto.

I protagonisti

I responsabili dell'Olocausto vengono spesso definiti, indifferentemente, come «nazisti», «fascisti» o «tedeschi». I personaggi più comunemente citati sono Hitler, Himmler, Heydrich, Höss ed Eichmann.

Sorprendente, poi, è la misura in cui l'hitlercentrismo pervade i libri di testo: Hitler funziona come un'incarnazione morale dell'evento ed è sempre ben visibile (ritratti, citazioni dal

Mein Kampf ecc.). Significativa in questo senso è anche l'insistenza su espressioni come «aggressione hitleriana» o «politica del-

la Germania hitleriana». Fanno eccezione solo i libri di testo in Francia e Germania, i quali, al contrario, generalmente ridimensionano il ruolo di Hitler e preferiscono spiegare la Shoah come il risultato di molteplici cause.

In quasi tutti i Paesi le vittime sono identificate negli ebrei e negli zingari, mentre altri gruppi, come gli slavi, i disabili, i dissidenti politici e gli omosessuali, sono nominati meno frequentemente. Ma vengono chiamate in causa anche altre categorie di vittime, ad esempio le «persone nere» in Sud-Africa, Ruanda e India. In certi casi, informazioni generiche su «nemici interni» (in un testo russo) o sulle cosiddette «persone inferiori» o «indesiderabili» (Cina, Russia, Uruguay) corrono

il rischio di sminuire la specificità dell'ideologia nazista, mentre alcuni riferimenti alle vittime ebrei come «oppositori» (Costa d'Avorio) possono indurre in errore, suggerendo che gli ebrei abbiano rappresentato una minaccia per il regime nazionalsocialista e fosse quindi legittimo reprimerli.

Pochi manuali, ad eccezione dei tedeschi, descrivono la vita ebraica prima del 1933 o dopo il 1945 e la maggior parte presenta gli ebrei come vittime passive. Alcuni definiscono sistematicamente le vittime utilizzando la loro identità nazionale (polacchi, ucraini e russi nei libri russi, per esempio) o nazionalizzano l'identità ebraica (nei testi cinesi si parla di «ebrei polacchi» e «ebrei europei»; in quelli francesi di «ebrei ucraini» e «ebrei ungheresi»).

I numeri delle vittime sono citati in circa la metà dei manuali, e la maggior parte di questi dati sono accurati, sebbene a volte richiamino l'attenzione non sul numero di vittime ebrei, ma su quello complessivo causato dalla guerra (ad esempio i testi russi) o sul numero di vittime in ciascuna Nazione o in ciascun campo.

Alcuni testi, soprattutto attraverso l'uso delle immagini, accostano la Shoah ad altre tragedie, come la distruzione di Hiroshima e di Dresda (testi francesi), l'apartheid (sudafricani) o le atrocità dell'invasione giapponese in Cina nel 1937 (cinesi).

Altri protagonisti della narrazione sono i membri della resistenza, coloro che hanno soccorso i perseguitati, gli alleati o personaggi locali, spesso citati per nome, come Janusz Korczak nei testi polacchi.

La distinzione generale tra protagonisti attivi e passivi, sottolineata dall'uso della modalità passiva in diversi manuali, evidenzia una dicotomia che non riconosce la complessità delle responsabilità e delle

decisioni quotidiane affrontate da protagonisti come Kurt Gerstein (in Polonia) o dai membri del Sonderkommando (in Germania). Inoltre, l'attenzione sui campi di concentramento come luoghi di persecuzione e sterminio sistematici oscura i dettagli della vita delle persone in tutte le fasi dell'Olocausto e il complesso delle relazioni tra individui, tra individui e gruppi e tra un gruppo e un altro.

Nessun testo affronta i ruoli e le relazioni di genere durante l'Olocausto, come la diversità di trattamento tra prigionieri di sesso maschile e femminile o i comportamenti delle guardie di campo femminili.

I paradigmi interpretativi

Gli autori dei manuali generalmente presentano l'Olocausto nel contesto storico della Seconda guerra mondiale approfondendo tipicamente i temi della politica razziale, delle convinzioni personali di Hitler, del totalitarismo e dei campi di sterminio. In alcuni casi (Cina, India) attingono a modelli storiografici come la «frattura di civiltà» e la «distruzione degli Ebrei» attraverso fasi precise, riconducibili al lavoro di Raul Hilberg sull'Olocausto.

La maggior parte dei libri nomina l'evento come «Olocausto», ma si usano anche parafrasi come «discriminazione nei confronti degli ebrei, inviati ai campi di concentramento» (in un testo giapponese) oppure «sterminio sistematico», «soluzione finale», «genocidio sistematico» o più genericamente «massacro» (in un testo sudafricano).

Quasi tutti personalizzano l'evento in relazione a Hitler. Un manuale namibiano esemplifica alla perfezione questo paradigma interpretativo: l'Olocausto è trattato in una sezione intitolata «antisemitismo», e nella prima pagina il nome

"Pochi manuali, ad eccezione dei tedeschi, descrivono la vita ebraica prima del 1933 o dopo il 1945 e la maggior parte presenta gli ebrei come vittime passive."

→
(pagina a fianco)
Shalechet
(Foglie cadute),
installazione
permanente
presso il Museo
Ebraico di
Berlino.

di Hitler appare in un riquadro centrale, da cui partono frecce che indicano la struttura e i vari apparati del partito Nazional-socialista. Anche i testi inglesi insistono sull'odio irrazionale di Hitler verso gli ebrei e sul suo personale desiderio di vendetta contro di loro.

La causa dell'Olocausto citata più spesso è l'ideologia (razzismo, antisemitismo, totalitarismo, autoritarismo, militarismo, capitalismo, fascismo). In Brasile, Germania, Costa d'Avorio, Giappone, Repubblica Moldava e Ruanda invece la politica espansionista della Germania nazista è ricondotta a una forma di colonialismo.

La maggior parte degli autori fa uso di uno o più paradigmi storiografici. I due più comuni sono l'identificazione di tre categorie di protagonisti (carnefici, vittime e spettatori) e l'attribuzione della responsabilità morale a uno o più individui secondo una strategia argomentativa nota come «intenzionalismo». Nessun autore esplora ruoli ambivalenti che vadano oltre queste categorie.

Altri paradigmi interpretativi includono:

1) la «frattura di civiltà» attribuita a Dan Diner (particolarmente presente nei testi cinesi e indiani);

2) il fondamentale ruolo dei «tedeschi comuni», un tema analizzato da Daniel Goldhagen;

3) gli effetti della burocratizzazione attribuita a Zygmunt Bauman (in Argentina);

4) le conseguenze della pressione del gruppo attribuita a Christopher Browning (negli Stati Uniti);

5) la radicalizzazione cumulativa e il funzionalismo di Hans Mommsen (in Inghilterra).

In Brasile, Germania, Giappone e Repubblica Moldava, infine, si accenna anche agli aspetti coloniali dell'Olocausto. Questa grande varietà di auto-

rità storiografiche e di opere citate dimostra che vi è poco consenso tra gli autori sui modelli esplicativi da applicare.

I parallelismi tra l'Olocausto e altre atrocità di massa o altri genocidi sono frequenti, ma non vengono mai spiegati. L'uso dei termini «terrore» e «pulizia» in alcuni testi polacchi per descrivere eventi storicamente diversi annulla le rispettive specificità storiche. Allo stesso modo, l'uso del termine «terrorista» per descrivere Hitler (in un testo brasiliano), di «terrore» come sinonimo di Olocausto (in un testo tedesco), o di «gruppi terroristici» a proposito delle forze sioniste in Palestina (testo iracheno) si prestano a gravi confusioni semantiche, se non a forti fraintendimenti.

Una confusione che si ripete anche nei casi in cui il termine «sterminio» è usato per descrivere i Gulag sovietici (in un testo brasiliano), o quando si afferma in modo inesatto che il regime nazionalsocialista pianificò lo «sterminio del popolo sovietico» (testo bielorusso).

Un pericoloso azzeramento delle necessarie distinzioni storiche deriva anche dall'uso del termine generico «fascisti» per indicare le autorità tedesche e giapponesi durante la Seconda guerra mondiale e di «genocidio» (*datusha*, nei manuali cinesi) sia per i crimini commessi dai giapponesi a Nanchino sia per quelli dei nazisti durante l'Olocausto.

I parallelismi sono evocati anche attraverso l'apparato iconografico. La giustapposizione di immagini relative a crimini diversi, Auschwitz e Nanchino o Dresda e Hiroshima (in libri di testo francesi), l'Olocausto con la bomba atomica a Hiroshima (in un testo ivoriano), o Auschwitz e la vita sotto l'apartheid (in un manuale sudafricano), ne appiattisce le peculiarità storiche piuttosto che sviscerarle attraverso la comparazione.





Tecniche narrative aperte e chiuse

Un piccolo gruppo di manuali impiega tecniche narrative che possiamo definire «chiuse», perché ruotano attorno a una voce narrativa, senza il ricorso a citazioni o a documenti complementari (Albania).

All'estremo opposto, alcuni autori si appoggiano a una tecnica «aperta» giustapponendo immagini di diversi eventi storici (un uomo con il suo passaporto durante l'apartheid a fianco dell'immagine di prigionieri che arrivano ad Auschwitz in un libro di testo sudafricano) per alludere a specifici significati, senza però spiegarli.

Nella maggior parte dei manuali è stata applicata una tecnica a metà strada tra questi due estremi: ai testi sono giustapposte spiegazioni ulteriori, contenute in citazioni e in documenti testuali o visivi.

Prevalgono i documenti testuali che si riferiscono ai carnefici, analizzati con un linguaggio emotivo e morale sulle loro azioni, spesso descritte in termini patologici come azioni «folli» o «incredibili» (Cina)

In alcuni casi gli autori finiscono per confermare inavvertitamente il punto di vista dei colpevoli. Un testo ivoriano, ad esempio, presenta le vittime come «oppositori politici, specialmente ebrei e zingari», rafforzando così l'idea che ebrei e zingari siano stati perseguitati in quanto oppositori, come se il Terzo Reich dovesse difendersi da una presunta minaccia, e avesse dunque una motivazione per le sue politiche di sterminio.

A colpire particolarmente sono i diversi modi con cui gli autori attribuiscono una dimensione morale all'Olocausto. La maggior parte lo inquadra come una fase di declino seguita da una fase di recupero della dimensione umana ed etica, anche se la natura di tale recu-

pero varia da Paese a Paese: i testi polacchi enfatizzano la resistenza all'occupazione, il ruolo dello Stato Segreto Polacco, gli atti eroici di aiuto alla resistenza ebraica esemplificata dalla rivolta del ghetto di Varsavia. I manuali russi e americani si concentrano invece sulla vittoria militare degli Alleati nel contesto della Seconda Guerra Mondiale, vissuta e descritta come l'acme del trionfo della civiltà sulla barbarie. Quasi tutti i manuali fanno culminare questa ripresa di umanità con l'adozione della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e della Convenzione sulla Prevenzione e Punizione del Crimine di Genocidio da parte delle Nazioni Unite nel 1948. In linea generale i valori e la cornice narrativa (locale, nazionale o internazionale) con cui gli autori si riferiscono a questa ripresa morale dipendono strettamente dalla cultura politica nazionale che vogliono trasmettere agli studenti: i nordamericani pongono enfasi sui valori liberali e sulla difesa della tolleranza e della differenza; i cinesi e gli albanesi celebrano la popolazione locale che ha aiutato i rifugiati ebrei; i tedeschi assumono che l'Olocausto sia stato un evento tedesco, ed esaltano la democrazia e lo Stato di diritto in contrapposizione alla dittatura.

Approcci didattici

Gli esercizi sull'Olocausto all'interno dei libri di testo variano notevolmente: in alcuni sono quasi assenti, in altri sono parte dell'unità didattica, e vanno dalla richiesta di interpretare documenti, ai giochi di ruolo, alle analisi del testo o di immagini, a esercizi che stimolano a entrare in empatia con i protagonisti attraverso la stesura di lettere e la scrittura auto-biografica. Molti esercizi lavorano sul locale, chiedendo agli alunni di intervistare i sopravvissuti ebrei a Shanghai

(in un libro di testo cinese), di analizzare gli atti eroici di salvataggio di cittadini perseguitati (in Albania) o di esplorare siti storici e commemorativi locali (in Germania).

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici di apprendimento, i manuali testimoniano la tendenza a citare valori come i diritti umani (in India, Iraq, Namibia, Repubblica di Moldavia e Ruanda) o il ruolo delle Nazioni Unite nel garantire i diritti umani dopo il 1945 (ad esempio in Brasile, El Salvador, Spagna o Uruguay), sebbene tutti i testi evitino di spiegare le origini, il significato, la storia, l'implementazione e l'efficacia di tali diritti.

Quasi tutti, inoltre, inquadrano i valori democratici (in Francia, Repubblica di Moldavia, Federazione Russa, Sudafrica e Uruguay) come alternativa radicale ai valori associati alla dittatura, ma d'altro canto i riferimenti alla cittadinanza, alle norme morali o alla prevenzione del genocidio sono rari.

Idiosincrasie nazionali

Tutti i libri di testo, a vari livelli, decontestualizzano e ricontestualizzano l'Olocausto in termini estranei all'evento stesso o parziali, secondo un processo di appropriazione (nazionale) e di "addomesticamento", in particolare nei Paesi di cui la popolazione non ha un'esperienza diretta o una memoria ereditata dell'evento. Questi espedienti idiosincratici sono in gran parte legati al fatto che gli autori devono attenersi a linee guida e direttive curriculari ben stabilite. Le narrative dell'Olocausto che impiegano sono quindi ricche di informazioni storiche, di valori e di schemi giuridico-politici coerenti con o funzionali al contesto nazionale in cui si muovono.

Alcuni manuali cinesi, ruandesi e africani si discostano radicalmente dalle prospet-

ve storiografiche occidentali, trattando l'Olocausto all'interno di sezioni dedicate ad altre persecuzioni o genocidi. Quelli cinesi, ad esempio, lo affrontano molto brevemente come esempio attraverso cui spiegare l'estensione del massacro di Nanchino del 1937. Vari studiosi concordano sul fatto che in Paesi che hanno solo recentemente sperimentato atrocità di massa, analizzare l'Olocausto rappresenta un modo per affrontare efficacemente ma indirettamente le persecuzioni locali, evitando i conflitti eventualmente legati alla trattazione diretta del tema.

I libri di testo bielorusi e russi inquadrano la Seconda guerra mondiale in primo luogo come una violazione del loro territorio nazionale. Gli autori bielorusi descrivono i «territori occupati» e menzionano il fatto che «il territorio della Bielorussia era coperto da una fitta rete di campi di concentramento». Anche i manuali russi affrontano l'Olocausto focalizzandosi sulla repressione degli slavi e dell'eroismo sovietico, e lo stesso fanno quelli albanesi, per cui l'Olocausto è prima di tutto una misura dell'eroismo locale: si riferiscono alla Seconda Guerra Mondiale come al «periodo delle rivoluzioni 1914-1944» e accennano all'Olocausto mettendo al centro gli atti eroici dei cittadini albanesi che hanno salvato ebrei e i valori umanitari di ospitalità, tolleranza religiosa, umanesimo e antifascismo del popolo albanese.

Sebbene anche i libri di testo polacchi si concentrino fermamente sulla dimensione polacca dell'Olocausto, presentandolo come la conseguenza di un evento nazionale (l'occupazione della Polonia) e citando i protagonisti polacchi, essi danno conto delle molte prospettive interpretative e dei vari modelli storiografici del genocidio. Ma le narrative dei Paesi che facevano parte dell'U-

nione Sovietica e del Patto di Varsavia non seguono un modello uniforme. I manuali degli Stati baltici tradizionalmente sostengono la «simmetria tra crimini nazisti e comunisti». E in quelli ucraini, la carestia conosciuta come Holodomor continua a offuscare l'Olocausto, un evento che porta con sé aspetti ambigui e problematici relativi al collaborazionismo ucraino.

Definendo i crimini commessi durante l'Olocausto come «genocidio» e allo stesso tempo riferendosi eufemisticamente ai crimini locali (ad esempio come «atti crudeli»), alcuni testi di scuola giapponesi usano l'Olocausto come «misura» o come punto di riferimento del significato relativamente minore delle persecuzioni locali, che vengono così minimizzate e dalle quali l'attenzione è così distolta.

Concentrandosi sulla resistenza francese piuttosto che sul collaborazionismo, gli autori dei manuali ivoriani adottano il punto di vista di, e quindi affermano un certo grado di lealtà verso, l'ex potenza coloniale. Adottando la lettura francese della Seconda Guerra Mondiale, inglobano le vittime ebreiche all'interno del mito di una Nazione unita nella resistenza, una ideologia dominante in Francia almeno fino agli anni Ottanta.

Un manuale indiano realizzato durante il mandato della coalizione governativa guidata dal Fronte della Sinistra dà meno peso all'Olocausto che alla resistenza verso i nazisti, usata come analogia verso la lotta per l'indipendenza indiana. Specularmente, lo spazio marginale destinato all'Olocausto in un altro libro di testo indiano è

“Tutti i libri di testo, a vari livelli, decontestualizzano e ricontestualizzano l'Olocausto in termini estranei all'evento stesso o parziali, secondo un processo di appropriazione (nazionale) e di addomesticamento.”

←
(pagina a fianco)
Il memoriale
dell'Olocausto a
Berlino.



↑
Una sala dello
Yad Vashem,
Gerusalemme.

attribuibile alla simpatia politica degli autori per il partito nazionalista Bharatiya Janata Party (BJP), il cui nazionalismo radicale è in qualche modo affine a quello nazionalsocialista. Al contrario, gli autori indiani liberali presentano i tentativi di Gandhi di negoziare con Hitler nella speranza che il regime tedesco si astenesse dalla politica razziale.

Anche se nessun libro di testo mette in discussione apertamente la storia dell'Olocausto, alcuni lo presentano in termini parziali o estremamente vaghi. Un manuale siriano, ad esempio, vi si riferisce come «le condizioni di oppressione dei nazisti in Europa»; uno iracheno descrive la violazione di diritti umani e i crimini contro l'umanità com-

messi sotto il regime nazionalsocialista, ma concettualizza l'evento in termini puramente legali come qualcosa che si è concluso una volta che i perpetratori sono stati processati e puniti dal Tribunale di Norimberga. In questi testi l'oppressione delle vittime ebrei è affrontata in associazione con la presunta mancanza di risolutezza del mandato britannico nell'arginare l'immigrazione ebraica in Palestina. I libri di testo sudafricani e ruandesi rappresentano invece esempi di narrazioni selettive, che riducono l'Olocausto a una forma di razzismo, accostando le immagini di Hitler e Darwin, o evocando analogie tra la vita sotto l'apartheid e la persecuzione perpetrata dai nazionalsocialisti.

Tratto da: P Carrier, E. Fuchs, T. Messenger, *The International status of education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*, UNESCO. 2015 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233964>).

Traduzione di Francesca Nicola.

Peter Carrier, Eckhardt Fuchs, Torben Messenger

sono ricercatori del Georg Eckert Institute for International Textbook Research e hanno collaborato al progetto UNESCO *The Holocaust and Genocide in Contemporary Education. Curricula, Textbooks and Pupils' Perceptions in Comparison*, il primo come responsabile del progetto, il secondo come project leader e il terzo come project coordinator.

Luoghi della memoria e diritti umani

La maggior parte degli Stati europei ha istituzioni il cui compito è preservare la memoria dell'Olocausto e delle sue vittime. Molti offrono programmi educativi che si estendono oltre l'Olocausto, spingendo i visitatori, in particolare gli studenti, a riflettere sul rispetto o sulla violazione di diritti umani nel mondo di oggi.

a cura della European Union Agency for Fundamental Rights

La casa di Anne Frank ad Amsterdam ha aperto ufficialmente le porte come museo nel 1960 e ora attira un milione di visitatori all'anno. La sua filosofia è stata messa a punto da Otto Frank, il padre di Anne Frank e unico sopravvissuto delle otto persone che si nasconsero a Prinsengracht durante la Seconda Guerra Mondiale. Otto decise che l'eredità di Anna doveva essere usata come messaggio universale contro l'intolleranza e per promuovere i diritti umani.

Oggi il museo definisce la sua missione come triplice: tenere aperto al pubblico l'alloggio segreto della casa di Amsterdam, far conoscere la storia di Anna Frank in tutto il mondo e incoraggiare a riflettere sui pericoli dell'antisemitismo, del razzismo e della discriminazione e sull'importanza della libertà, dei diritti e della democrazia.

Circa il 95% del programma educativo si svolge fuori dal museo, per lo più fuori dai Paesi Bassi, ed è legato direttamente alla promozione educativa dei principi stabiliti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti

Umani. A essere sottolineata in particolare è l'idea che l'ascesa al potere dei nazisti e la tragedia dell'Olocausto abbiano rappresentato un processo di graduale negazione dei diritti fondamentali non solo per ebrei ma per tutti gli uomini, a partire dal diritto umano fondamentale, il diritto alla vita.

Il museo insiste sulla diretta connessione tra la fine della Seconda guerra mondiale, e quindi la fine dell'Olocausto, e i processi con cui il mondo ha elaborato questa terribile eredità storica: il processo di Norimberga, la creazione dell'ONU e la firma della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Forse l'esempio più chiaro del collegamento fra la storia dell'Olocausto e la contemporaneità portato avanti è *Free2choose*, iniziato nel settembre del 2005 come mostra interattiva installata all'interno del museo e oggi portato in più di 15 Paesi come progetto pensato per le scuole e per la comunità. Al centro vi è lo scontro tra la difesa dei diritti fondamentali e la protezione della democrazia nelle società moderne. Il punto di partenza,

tenuto conto dell'eredità di Anna Frank e della negazione dei diritti umani avvenuta durante il periodo nazista, è il principio per cui nelle società democratiche attuali ai cittadini sono garantiti alcuni diritti umani fondamentali, quali la libertà di parola, il diritto alla privacy e la libertà religiosa. Tuttavia, una domanda rimane aperta: tali diritti dovrebbero essere assoluti e privi di restrizioni? Cosa succede quando questi (o altri) diritti fondamentali sono in conflitto tra loro o quando la sicurezza di una società democratica è sotto minaccia? In quali casi è giusto agire contro la legge?

Piuttosto che a fornire risposte come «sì» o «no», «giusto» o «sbagliato» *Free2choose* incoraggia i giovani, attraverso la discussione e il dibattito, il pensiero critico e la riflessione, a formarsi opinioni personali.

La casa di Anne Frank ha anche prodotto una serie di filmati che riguardano questioni attuali ma direttamente legate alla storia dell'Olocausto: ai neonazisti dovrebbe essere permesso marciare di fronte a una sinagoga? Dovrebbe essere permesso



comprare il *Mein Kampf*? È giusto tutelare il diritto di negare l'Olocausto su Internet?

Il Museo di Buchenwald

Il campo di concentramento di Buchenwald (1937-1945), il più grande sito commemorativo su un campo di concentramento, è diventato un sinonimo dei crimini nazisti. Ma tra il 1945 e il 1950, le autorità occupanti sovietiche lo hanno usato (Campo Speciale n. 2) come campo di internamento di ex nazisti e oppositori politici. Dopo il 1958 il governo della Germania dell'Est lo ha convertito in «luogo di memoria nazionale».

Il concetto educativo del sito è finalizzato a sensibilizzare i partecipanti al principio della convivenza. I visitatori entrano in contatto con le violazioni dei diritti umani avvenute nel campo attraverso le storie di vita, i documenti e i manufatti trovati nell'ex campo. L'obiettivo è aiutare i partecipanti a riconoscere i meccanismi sociali usati per escludere e discriminare nel contesto della storia del campo, sensibilizzandoli così a riconoscere e a prevenire le violazioni dei diritti umani attuali.

La «Giornata sui Diritti umani», l'evento educativo principale, dura circa otto ore. Al motto di «viva la diversità», si apre con una discussione sulle questioni legate all'identità dei partecipanti. Gli studenti esaminano le loro identità e il loro rapporto con la storia. Si esplora la diversità nel gruppo e nella società e si continua con un dibattito sugli aspetti universali dei diritti umani e delle ideologie che, sia nel passato che nel presente, minacciano tali diritti.

Il tema centrale della giornata verte sulla storia dei campi di concentramento, sulle leggi che facilitavano la detenzione, e affronta il tema del rapporto dei cittadini della vicina città di Weimar con il campo. Questi aspetti sono trattati durante la

visita al luogo, alle mostre, all'archivio e alla collezione digitale.

Il Memoriale della Shoah in Francia

Aperto al pubblico a Parigi il 27 gennaio 2005, il Memoriale della Shoah è un centro di ricerca, di informazione e di sensibilizzazione sulla storia del genocidio degli ebrei durante la Seconda guerra mondiale. Attivo in Francia e in tutta Europa, ma anche in Africa e in Sud America, offre un archivio di più di 36 milioni di articoli, migliaia di mostre, programmi culturali e scientifici, attività didattiche per le scuole, per gli insegnanti, per le associazioni della società civile e per i funzionari pubblici (polizia, militari, giudici, ecc.).

Il quartier generale della polizia di Parigi ha svolto un ruolo importante nella collaborazione tra il regime di Vichy e gli occupanti tedeschi tra il 1940 e il 1944. Alla vigilia della sconfitta francese, la maggior parte degli ebrei francesi viveva a Parigi e nei suoi sobborghi e decine di migliaia di uomini, donne e bambini di tutte le età furono arrestati dalla polizia e consegnati ai tedeschi. Gli archivi sono rimasti chiusi a lungo, ed è stato in Germania che i rapporti della polizia francese agli occupanti furono trovati e tradotti in tedesco.

Nel 2005 è stato firmato un accordo per lo scambio di questo materiale, inclusa una piccola parte degli archivi della polizia recuperati nel caos della liberazione. Fu quindi deciso che il nuovo personale di polizia di Parigi dovesse essere informato dell'atteggiamento tenuto dalla loro istituzione durante l'occupazione, ragion per cui al Memoriale della Shoah fu affidato il compito di gestire un corso di formazione per gli ufficiali di polizia. Nei primi anni, l'enfasi cadeva sulla responsabilità della polizia francese nel rastrellamento degli ebrei, ma oggi si è trovato un equilibrio tra questo

aspetto e l'aiuto diretto o indiretto fornito agli ebrei da alcuni membri della polizia che hanno disobbedito agli ordini ricevuti.

Gli agenti sono accolti dal direttore del centro e da un agente di polizia, che spiega brevemente lo scopo della giornata di lavoro. Viene mostrato un film documentario intitolato «La polizia degli anni bui», seguito dalla testimonianza di un ex deportato ebreo. La sessione termina con la visita alle pareti del Centro su cui sono incisi i nomi delle vittime e dei Giusti tra le Nazioni, alla cripta e alla mostra permanente.

Uno degli aspetti più interessanti e inaspettati di questa esperienza è che gran parte del nuovo personale di polizia è composto da donne e da individui provenienti dei territori d'oltremare o da altri Paesi non europei, che molto probabilmente hanno fatto esperienza almeno una volta nella vita di qualche forma di discriminazione religiosa o razziale. Questi ufficiali di polizia partecipano attivamente ai dibattiti e le loro domande rivelano un intenso grado di riflessione sulla loro professione e sui problemi della democrazia. D'altra parte anche i sopravvissuti hanno preso la partecipazione al programma molto seriamente; per molti è stato il primo incontro con la polizia francese dai tempi del loro arresto.

Lo Holocaust Centre del Regno Unito

Beth Shalom, chiamato anche National Holocaust Centre and Museum, è un centro commemorativo dell'Olocausto vicino a Laxton, nel Nottinghamshire, in Inghilterra. Si tratta sia di un memoriale sia di un centro che fornisce materiale didattico e risorse educative per persone di ogni background sulla storia e sulle implicazioni dell'Olocausto: due mostre permanenti e «Il viaggio», un programma

rivolto ai più giovani che esamina l'esperienza dei bambini ebrei nell'Europa nazista (lo stesso che dovette frequentare il Principe Harry dopo essere stato criticato per aver indossato una fascia nazista a una festa in maschera).

Il Centro è situato all'interno di alcuni giardini commemorativi, un sereno contrappunto al contenuto emotivamente intenso delle mostre, e ospita anche la fondazione Aegis per la prevenzione del genocidio, creato nel 2000 per elaborare progetti di prevenzione primaria (commemorazione e formazione scolastica), prevenzione secondaria (ricerca su genocidi attuali o potenziali) e prevenzione terziaria (programmi educativi in società in cui il genocidio è avvenuto per aiutare a prevenirne il ripetersi).

La crisi del Kosovo scoppiata nel 1999 ha rafforzato l'approccio educativo preventivo dei fondatori del centro. Se per i media il conflitto si era acceso quasi inaspettatamente, l'esperienza dell'Olocausto dimostrava che il genocidio nazista era stato preparato da un lungo periodo di incubazione della violenza.

James Smith, uno dei fondatori del Centro, ha paragonato il genocidio a un problema di salute pubblica: «Se nel XX secolo fossero morte 200 milioni di persone, non per uno sterminio di massa appoggiato da uno Stato ma per qualche nuova malattia, quanto avremmo investito nella medicina preventiva?». Oggi Aegis lavora soprattutto per gestire l'eredità del genocidio del Ruanda e nel 2004 ha aperto il Kigali Genocide Memorial Center nella capitale del Ruanda, Kigali, che vanta un Archivio del genocidio di 1.500 registrazioni audiovisive e di oltre 20 mila documenti e fotografie sul bagno di sangue di almeno 800 mila persone (in maggioranza appartenenti all'etnia Tutsi) massacrati dal 6 aprile alla metà di luglio del 1994.

Centro per l'eutanasia di Hartheim, Austria

Dal 1940 al 1945, il castello di Hartheim, nei pressi della città di Linz, è stato uno dei sei centri di eutanasia nazista. Qui furono uccise circa 30.000 persone fra disabili fisici, malati mentali e individui affetti da malattie incurabili. Successivamente furono qui assassinati anche i prigionieri giudicati ormai inabili al lavoro provenienti dai lager di Mauthausen, Gusen, Dachau, Ravensbrück e da altre località. Si stima che il numero di vittime al termine dell'intero programma fosse di circa 70.000 persone.

Nel 1995 è stata creata la Hartheim Castle Society con l'obiettivo di creare un luogo adeguato di retrospettiva, memoria e dibattito collettivo. Con il sostegno finanziario dell'Alta Austria, il castello è stato aperto nel 2003. Oggi ospita un luogo della memoria e la mostra «Il valore della vita». Il progetto didattico del centro ruota attorno alla ricostruzione dell'eutanasia nazista come strumento per affrontare la questione universale del valore e della dignità dell'essere umano. Prima della visita, il centro invia un DVD con cinque brevi filmati che descrivono la vita attuale delle persone disabili in Austria, utilizzando l'esempio di sei persone alle quali è stato chiesto di compiere il viaggio al Memoriale con i trasporti pubblici. La connessione tra le vicende storiche e quelle attuali si concretizza in questioni come qual è il valore di una vita? Può esserci una vita senza valore? Come vengono classificate le persone nella società moderna? Quali opportunità e pericoli si nascondono, per esempio, nell'ingegneria genetica e in altri sviluppi scientifici e medici? I visitatori possono riflettere su questi problemi visitando la mostra «Il valore della vita», che ripercorre le attitudini verso le persone con disabilità dall'industrializzazione ai giorni nostri,

←
(pagina a fianco)
Memoriale dei
Martiri della
Deportazione,
Parigi.



↑ Installazione permanente presso il Memoriale della Shoah di San Francisco.

la nascita dell'antropologia e del razzismo e gli sviluppi della medicina moderna e delle questioni etiche che solleva.

Living History Forum, Svezia

Dopo che alcuni sondaggi hanno rivelato che molti ebrei svedesi hanno paura di mostrare il loro essere ebrei, il governo svedese ha intensificato gli sforzi per insegnare l'Olocausto ai giovani come mezzo per combattere l'antisemitismo.

Il Living History Forum è un'autorità pubblica costituita in Svezia nel 2003 per «promuovere la democrazia, la tolleranza e i diritti umani usando l'Olocausto come punto di partenza». Mostre, attività culturali, seminari per insegnanti e una vasta gamma di materiali per le scuole sono una parte importante delle sue attività.

La metodologia usata consiste nell'utilizzare metodi creativi per stimolare la discussione e la riflessione tra i giovani.

La Germania nazista non è stata sola a percorrere il sentiero che ha portato a un'ideologia razzista; si inseriva in uno spirito del tempo che affondava le sue radici nelle dottrine razziste del 1800 e che in Svezia negli anni Venti e Trenta si concretizzò nell'accettazione generale e nel sostegno politico di pratiche eugenetiche. In termini pratici, ciò si è concretizzato nella sterilizzazione di decine di migliaia di individui, principalmente donne, e, nel 1934, nell'approvazione di una legge sulla sterilizzazione forzata abolita solo nel 1975.

The Living History Forum approfondisce questo aspetto del passato svedese, ponendo particolare attenzione al contesto storico e al dibattito giuridico e politico in cui si è sviluppato. Al-

lo stesso tempo presenta le storie di diversi individui, sia quelle dei medici che hanno portato avanti le idee eugenetiche sia quelle delle donne sterilizzate.

Sulla base di questa storia, i visitatori hanno l'opportunità di riflettere sul proprio tempo. Sono affrontate questioni spinose sulla situazione di persone con disabilità e di gruppi esposti a pregiudizi e intolleranze, ad esempio Rom e Sinti. Altre domande sollevate riguardano la terapia genica, la diagnosi fetale e l'etica scientifica.

Museo di Majdanek, Polonia

Il Museo statale di Majdanek, istituito nel novembre del 1944, è il museo più antico d'Europa creato su un ex campo di concentramento tedesco. Dal 2004 include anche il Museo-sito commemorativo di Belzec, uno

dei campi di sterminio istituiti dal Terzo Reich.

Attraverso archivi, pezzi da museo, registrazioni audio e video e collezione di libri, ma anche artefatti autentici (camere a gas, crematori, bagni e baracche dei prigionieri), il Museo porta avanti programmi educativi sulla memoria e l'educazione interculturale. Il progetto polacco-tedesco «Impariamo dal passato per modellare il futuro» organizza scambi tra giovani polacchi e giovani provenienti dalla Germania, dall'Ucraina e dalla Bielorussia. Lo scopo è ridurre i pregiudizi tra loro, pregiudizi che spesso si basano sulle esperienze e le narrazioni storiche. Conoscendosi l'uno con l'altro ed esaminando le differenti interpretazioni della storia, i giovani possono scoprire la loro prospettiva e rendersi conto che esiste più di un modo d'interpretare il passato. Ciò può fornire opportunità per nuove interpretazioni e una comprensione delle prospettive di altre persone.

Gli studenti rimangono assieme per una settimana parlando inglese. All'inizio della settimana, lavorano in gruppi misti su temi che riguardano i pregiudizi e svolgono assieme attività sportive. L'ultima parte della settimana, trascorsa presso il museo, è impiegata esaminando e studiando la loro storia violenta comune. Oltre a partecipare a visite guidate, svolgono le loro attività negli archivi del museo e incontrano superstiti.

Gli studenti, stimolati ad adottare una prospettiva interculturale pluralistica, sono introdotti alla storia di Majdanek, dei suoi prigionieri polacchi, ebrei e bielorussi. Viene fatto loro conoscere il diario di Jadwiga Ankwicz, una ragazza polacca di diciassette anni che fu prigioniera nel campo per alcuni mesi. Gli studenti lavorano adottando la prospettiva dell'autrice del diario, e si focalizzano su aspetti specifici della vita a Majdanek, ad esempio le condizioni di la-

voro forzato o la quotidianità. Gli studenti utilizzano documenti, oggetti, lettere, testimonianze, e libri forniti dal museo. Alla fine del progetto, guidano altri studenti in luoghi del campo menzionati nel diario, raccontano ai loro compagni di classe quello che accadde a Jadwiga e la storia del campo. Gli studenti sono accompagnati da un educatore che parla della storia del campo e fornisce informazioni essenziali.

In un altro programma, lavorano utilizzando fotografie del campo scattate negli anni Quaranta del Novecento. Le immagini sono associate a testimonianze, e gli studenti cercano i luoghi descritti nel campo. In questo modo, scoprono cosa manca e cosa è cambiato nel campo. Spesso, a conclusione del progetto, compongono una poesia, un poster, un libricino, o un disegno che vengono conservati dal museo.

Museo della Conferenza di Wannsee Germania

— La conferenza di Wannsee su «La soluzione finale della questione ebraica» ebbe luogo a Berlino il 20 gennaio 1942 nella villa di un industriale ebreo sequestrata e utilizzata tra dalle SS come dimora per gli ospiti.

Nel 1992 è diventata una casa museo e un centro didattico che offre programmi educativi per piccoli e grandi, corsi di formazione per gli educatori e seminari sull'Olocausto per adulti focalizzati sul ruolo e sul comportamento che il loro gruppo professionale adottò durante l'Olocausto.

La Casa Museo, inoltre, ha sviluppato un approccio didattico per gli studenti che appartengono a minoranze etniche basato sull'ascolto delle loro storie. Dopo aver parlato delle loro esperienze, i giovani visitatori mostrano una migliore disposizione mentale ad ascoltare la storia della villa. Solo chi sente riconosciuta la propria sofferenza, infatti, è in grado di provare empatia verso la sofferenza altrui.

La direttrice del centro didattico Elke Gryglewski, studiosa della pedagogia del ricordo specializzata nella percezione del nazismo da parte dei giovani berlinesi di origine arabo-palestinese e turca, la definisce una «pedagogia del riconoscimento»: nelle società multiculturali, sostiene, l'insegnamento della memoria e della storia non può essere univoco; per essere assimilato realmente da studenti europei, arabi, africani, americani vi è prima bisogno che sia riconosciuta e discussa la storia delle differenti comunità e minoranze che oggi coabitano su un medesimo territorio nazionale. Per la stessa ragione è stata messa a punto la cosiddetta «valigia multiculturale» che contiene una selezione di documenti storici coevi al periodo nazionalsocialista (1933-1945) provenienti da tutti i Paesi e che testimoniano teorie razziste relative a diversi gruppi, pratiche di sterilizzazione e ideologie eugenetiche, mostrando che i temi dell'intolleranza e della xenofobia non riguardano solo l'Europa ma anche il resto del mondo.

Tratto da: *Human rights education at Holocaust memorial sites across the European Union: An overview of practices*, a cura di FRA - European Union Agency for Fundamental Rights, 2011.

Traduzione di Francesca Nicola.

European Union Agency for Fundamental Rights

La FRA (Fundamental Rights Agency) è un'istituzione creata dall'Unione Europea nel 2007 per fornire assistenza e consulenza indipendente in materia di diritti fondamentali agli Stati membri dell'UE.

Ha sede a Vienna. Il suo sito italiano: <https://fra.europa.eu/it>.

Il dialogo necessario

Abbiamo intervistato Daniele Aristarco, autore di *Lettere a una dodicenne sul fascismo di ieri e di oggi* (Einaudi Ragazzi, Torino 2019), per capire come si può e si deve ragionare insieme ai più giovani sul nostro passato e gettare basi solide e realmente condivise per costruire un futuro democratico.

intervista a Daniele Aristarco
di Alessandra Nesti

Durante un incontro in una classe per parlare di Shakespeare, l'occhio di Daniele Aristarco cade su un banco vuoto, su cui campeggia la scritta DUX incisa con un coltellino. L'assenza della ragazza che lo occupa e il bisogno di capire il significato dell'incisione lo spingono a scriverle undici lettere e «riflettere assieme» a lei su «cos'è stato e cos'è il fascismo», partendo dal concetto di *potere* (verbo e sostantivo), per continuare con un tentativo di definizione di fascismo che passa in rassegna il movimento politico storico, il neofascismo e il fascismo «eterno». In uno stile piano, chiaro e coinvolgente - sempre in presenza dell'interlocutrice, in dialogo con lei -, le lettere procedono con l'esame dell'iconografia e del culto della personalità, dell'immaginario fascista, sempreverde, e oltre a Mussolini e alla sua galleria di busti - efficace espediente per rappresentare le fasi della carriera del duce - si materializzano le figure di chi si oppose finendo ucciso, marginalizzato, allontanato: Matteotti, Gramsci, Spinelli, fino al giovane Cavestro, diciottenne giustiziato per il suo bollettino antifascista. Il carteggio si chiude con un ragionamento sulla moda del fascismo, sul suo continuo riproporsi, e sul significato della resistenza e dell'antifascismo ieri e oggi.





Partiamo dall'inizio: nel libro, fin dal titolo, lei sostiene che non sia fuori luogo parlare di fascismo per descrivere fenomeni, movimenti, azioni del panorama politico attuale. Il dibattito in Italia è acceso, e non sono poche le voci contrarie, a partire - semplificando - da quella di Emilio Gentile. Perché a parer suo è invece proprio la parola giusta?

Daniele Aristarco: I miei libri nascono dalle domande che i ragazzi mi pongono durante gli incontri nelle scuole e che, spesso, rivelano angosce profonde o cu-

politico che con la violenza ha ottenuto e ha gestito il potere, privando i cittadini delle libertà, questo Paese lo ha conosciuto per vent'anni, e a quel pericolo i ragazzi si riferiscono. La mia risposta a quell'interrogativo è che non viviamo il rischio di un ritorno di moda del fascismo, ma che una serie di atteggiamenti, primo tra tutti la seduzione che esercita l'eccessiva semplificazione di fenomeni complessi, può metterci di fronte a rischi che abbiamo già vissuto, proprio durante il Ventennio. Credo, inoltre, che i giovani stiano esprimendo un'altra esigenza di questi anni. Stanno scomparendo i testimoni



Pietra d'inciampo dedicata ad Alberto Segre e sita in Corso Magenta 55 a Milano.
→

riosità che vorrebbero indagare. Quando percepisco l'urgenza e sento di non avere una risposta, allora mi lascio spiazzare, ammetto la mia ignoranza. Studio, investigo, tengo un diario della mia ricerca, mi confronto con chi ne sa di più e scrivo. Per me, il libro non è un oggetto chiuso da consegnare o da scagliare contro i ragazzi. È la prima tappa di un viaggio da muovere assieme. Quando, a seguito dei fatti di Macerata e di numerosi episodi simili, i ragazzi han cominciato a chiedermi, sempre più spesso, se il fascismo fosse tornato di moda, non ho chiesto loro di darmi una definizione di fascismo, non ho domandato se la Resistenza ha debellato o meno il fascismo nel '45. Il senso di quella domanda mi è giunto in tutta la sua forza e mi è parso giusto mettermi a servizio di quella urgenza. Un movimento

diretti di quella storia, bisogna costruire un modo nuovo di informarsi e ragionare assieme sul nostro passato, sui giorni che stiamo vivendo. Il mio libro è un umile tentativo in tal senso.

Al di là degli accorati appelli sul destino della Storia nell'Esame di Stato e nella scuola in generale, come si può «tenere alto e teso il filo che lega il passato al presente», e cosa significa?

Daniele Aristarco: C'è un posto dove i ragazzi scoprono la propria voce e imparano a raccontare. Non è il posto in cui trovano tutte le risposte, ma di certo è lì che imparano a porre e a porsi le giuste domande. A custodire il passato e a inventare il futuro, a interpretare e persino a incidere nella

Storia. È a scuola che imparano il tempo buono per riflettere e la possibilità di sbagliare, a unire le forze e a spenderle a vantaggio di uno scopo comune. La scuola può costruire occasioni di confronto e di dialogo. Può essere lo strumento per smuovere l'aria inchiodata di giorni tutti uguali, per dare ai ragazzi buone energie, metodo e passione. E può aiutarli ad acquisire consapevolezza, fornendo schemi di comprensione e lasciando che siano loro ad applicarli alla realtà che li circonda; a investigare ciò che li angoschia, ad avvicinare in maniera consapevole ciò che li muove ed emoziona. Soprattutto a scuola si può tendere questo filo tra le vecchie e le nuove generazioni, cercare un punto di incontro, utile a scambiarsi idee, conoscenza e sogni. Tenere teso assieme quel filo che rappresenta la nostra storia vuol dire non perdere mai l'orientamento, non commettere vecchi e pericolosi errori.

Che idea si è fatto della partecipazione politica dei più giovani, di come assorbono e incorporano idee e ideologie, di come queste passino dal discorso pubblico alle nuove generazioni - o se piuttosto queste non le assorbano da altre fonti? Pensiamo anche alla leggerezza con cui circolano e sono condivisi tra i giovani e giovanissimi meme e battute a sfondo razzista, spesso minimizzati dagli adulti che li riducono a "cose da ragazzi".

Daniele Aristarco: I ragazzi che incontro abitualmente nelle scuole hanno tra i 10 e i 14 anni. La sfida dell'ecologia, i diritti e la parità di genere, sono temi che colpiscono direttamente, direi intimamente, le ragazze e i ragazzi di quella età. In alcuni casi, già dagli 8 anni, le bambine e i bambini sono pronti ad affrontare questi temi senza alcun pregiudizio e sono disposti a modificare linguaggio e comportamenti, a prestare cura, a fare attenzione attraverso piccoli gesti significativi. Per quanto riguarda la fascia d'età che va dai 14 ai 18 anni, quando li incontro mi accorgo presto se, negli anni precedenti, non è stato fatto alcun lavoro sulla cittadinanza. In tal caso, lo schema percettivo della realtà, della Storia, del loro ruolo nella società, è rigido, banale, una griglia eccessivamente semplificata. Questi ragazzi sono distanti, freddi, almeno apparentemente disinteressati

al mondo circostante e agiscono come in uno stato di apparente sonnambulismo. Il mondo, per loro, si riduce alla realtà più prossima, e di questa accettano (spesso subiscono) codici vecchi, banali, sessisti e cupi. È un problema che va ben oltre la più o meno dichiarata appartenenza politica e richiederebbe un dialogo più profondo, un'analisi della società nella quale vivono e che spesso non offre alcuna alternativa a questo "conformismo violento" che perpetua vecchie ingiustizie. Certamente tra loro c'è chi provoca gli adulti sul loro terreno, dichiarandosi "fieramente fascista" (eppure son sempre meno gli adulti che si espongono a un tale confronto). C'è chi viene irretito, ma la seduzione iniziale, io credo, non è mai strettamente ideologica, anzi spesso si tratta della possibilità di risolvere le ansie in quelle di un gruppo. Non di rado, sono persone insicure che dietro l'ostentazione della mascella volitiva o di altre goffe idee di virilità, si sentono parte di un tutto che dà forza. È un altro conformismo, che a seconda dei contesti può diventare un vero e proprio adeguamento alle idee della maggioranza, come nel caso di alcune periferie romane.

E dunque esistono, e, se sì, quali sono gli antidoti al fascismo di ritorno? Sono di natura politica, culturale, o entrambe le cose?

Daniele Aristarco: Nel libro ne indico alcuni, come lo studio, la lettura, il confronto, il viaggio, insomma tutto ciò che apre la mente, offre nuove suggestioni e soprattutto espone al cambiamento. Tutto ciò che costruisce umanità. Ovviamente non esistono panacee, facili e universali soluzioni. Una importante possibilità, però, consiste a mio parere nell'affrontare "caso per caso". A volte l'atteggiamento violento e discriminante può essere generato da un episodio specifico. È il caso, ad esempio, di un ragazzo che si dichiarò "contrario agli stranieri". Dopo un breve confronto, ammise di ascoltare musica "straniera", di amare la cucina "straniera", di sognare di viaggiare e vivere all'estero. In conclusione, il ragazzo ammise una forte antipatia per una sola straniera: la badante che aveva sposato il nonno, distogliendolo dall'affetto del nipote. In un confronto piano, talvolta ci rendiamo conto che dietro quegli atteggiamenti non c'è una pregiudiziale ideologica, ma l'eccessiva semplificazione del reale, una

risposta emotiva dei giovani, e che spesso coincide con quella degli adulti di riferimento.

Il suo libro è un auspicio al dialogo: un invito ai ragazzi a chiedere, a fare domande (che lei definisce sempre «complesse, incalzanti e molto dirette») e agli adulti a rispondere, a coinvolgerli, a ragionare insieme a loro. Perché non è così? Cosa manca o non funziona nella nostra società, nella scuola, nelle generazioni degli adulti di riferimento? Nei media, nella rete?

Daniele Aristarco: Manca spesso il tempo, il desiderio, il coraggio di esporsi assieme ai ragazzi, di ammettere, di fronte a loro, le nostre fragilità, la nostra ignoranza. Tendiamo a proteggerli dalla complessità più che ad affrontarla assieme. Questo atteggiamento, il più delle volte, rappresenta un'autodifesa. Tendiamo, cioè, ad applicare schemi vecchi alla comprensione di nuovi fenomeni di cui minimizziamo o addirittura neghiamo l'esistenza. Di fatto, otteniamo così il duplice risultato di estraniarci dal mondo attuale e di lasciare i più giovani soli, esposti ai rischi e alle difficoltà. Quando poi i ragazzi tentano una risposta, una flebile, incerta, contraddittoria risposta, li criticiamo e posticipiamo a un indefinito futuro il diritto di agire autonomamente. I giovani non vengono riconosciuti come un soggetto degno di parola, manca un'idea di cittadinanza dei ragazzi. Li si blandisce dicendo loro "voi siete il futuro", ma, di fatto, posticipiamo in un tempo indefinito il loro diritto di parola. I media e la rete tendono a trattare i ragazzi come consumatori, a costruire intorno a loro una bolla di falsi bisogni da appagare facilmente. In realtà, li privano della possibilità di levare gli occhi da quello specchio deformante che è lo smartphone, di lasciarsi stupire e coinvolgere dalla realtà, di affratellarsi e legarsi l'uno all'altro in altre reti, più concrete e virtuose... Di riconoscere negli occhi dell'altro quella tenera fragilità che riguarda tutti, nessuno escluso.

Giulia ha mai risposto? Lo ha fatto qualche altra o altro dodicenne?

Daniele Aristarco: Non una ma molte "Giulia" han risposto alle mie lettere. Il libro è uscito il 12 febbraio e già la notte del 13 ho cominciato a ricevere lettere di

risposta. Le prime sono arrivate tramite i social, per la maggior parte da docenti, genitori, educatori. Poi, sempre più spesso, i ragazzi e le ragazze mi hanno scritto lettere cartacee e me le hanno consegnate durante gli incontri, a volte le ho trovate nella tasca del cappotto o tra le pagine di un libro. Questo per me ha un duplice valore: da una parte testimonia la profonda necessità di dialogo che tutti noi proviamo su questo tema, sul presente che stiamo vivendo e sul futuro da costruire; dall'altra, mi piace pensare di avere innescato una piccola magia: scrivere una lettera è consegnare un pezzo di sé agli altri, donare tempo e cura. Forse, la lettera rappresenta uno degli antidoti a una comunicazione spesso sterile, frettolosa e volgare. Per questo motivo, sto tenendo quelli che ho chiamato "piccoli laboratori postali", esperimenti di scrittura di lettere, nelle scuole, nei circoli di lettura, nelle biblioteche, con i detenuti, i giovani ospitati nei centri di prima accoglienza. Quanto a Giulia, ci son state diverse ragazze che mi hanno scritto "Giulia sono io". E a me sembra di riconoscerla in tutte quelle voci che sanno sentire e che hanno il coraggio di dire.

Daniele Aristarco

nato a Napoli nel 1977, è autore di racconti e saggi divulgativi, tradotti in molte lingue. Ha insegnato Lettere nella scuola media e ora scrive libri per ragazzi, oltre che per la radio e il cinema.

Drammaturgo e regista teatrale, ha vinto numerosi premi. Si occupa inoltre di laboratori di scrittura creativa presso scuole, biblioteche e associazioni culturali.

Per Einaudi Ragazzi ha pubblicato *Shakespeare in shorts - Dieci storie di William Shakespeare* (libro del mese a Fahrneheit), *Io dico no! - Storie di eroica disobbedienza*, inserito nella lista dei «White Ravens» 2017, *Così è Pirandello (se vi pare) - I personaggi e le storie di Luigi Pirandello, Cose dell'altro secolo, Lucy, la prima donna, La nascita dell'uomo, Decameron, Fake - Non è vero ma ci credo, La diga del Vajont, Io dico sì! Storie di sfide e di futuro, Nikola Tesla, l'inventore del futuro e Lettere a una dodicenne sul fascismo di ieri e di oggi* (inserito nella lista dei «White Ravens» 2019 e di recente uscito in edicola con il «Corriere della Sera»), *Io vengo da, corale di voci straniere*.

In Francia, assieme a Stéphanie Vailati ha pubblicato *Primo Levi: non à l'oubli* per Actes Sud Junior e alcuni libri di cinema rivolti ai ragazzi.

L'insegnamento della Shoah: le trappole delle buone intenzioni

**Che cosa resta della storia nell'insegnamento scolastico
e nella trasmissione pubblica della Shoah in Italia?
In altre parole, quando evochiamo la Shoah,
di che cosa parliamo esattamente?**

di Laura Fontana

Molto è già stato scritto sull'evoluzione della memoria del genocidio ebraico nella coscienza collettiva dal dopoguerra a oggi. È dalla fine degli anni Ottanta che, dopo un lungo silenzio, il ricordo del genocidio ebraico ha incominciato a emergere nel dibattito politico e culturale dell'Europa occidentale, pur con periodizzazioni e contesti diversi da Paese a Paese (per un quadro di insieme, si veda G. Schwarz 2017, pp. 47-62). L'Italia è passata nello spazio di qualche decennio da una fase di indifferenza per la memoria della Shoah a una frenesia commemorativa che trova la sua massima espressione ogni anno in coincidenza del Giorno della Memoria.

È innegabile che l'istituzionalizzazione del rito memoriale abbia contribuito allo sviluppo di una pluralità di iniziative, sia in ambito storiografico che culturale, che hanno delineato un quadro più chiaro di come è avvenuta la deportazione degli ebrei dalla Penisola, consegnando alla coscienza italiana il bilancio delle vittime e dei salvati (Picciotto 2002, 2017; Sarfatti 2018). Resta ancora da studiare con attenzione l'impatto concreto dei risultati della ricerca sulla qualità della divulgazione della Shoah, tanto a livello pubblico che scolastico.

In sintesi, la didattica della Shoah si è sviluppata con impulsi e risultati diversi, dando vita a iniziative che spesso hanno prodotto risultati di rilievo, sebbene sia oggettivamente riscontrabile una distribuzione disomogenea di queste attività sul territorio nazionale (Chiappano 2005; Bensoussan e Fontana 2016, 2017).

Parallelamente sono stati incentivati i viaggi della memoria ad Auschwitz - fino a portare l'Italia al quarto posto nella classifica mondiale dei visitatori di un luogo che oggi attira più di due milioni di persone¹ -, e sono stati inaugurati memoriali e musei importanti, come il Memoriale della Shoah di Milano e il MEIS, il Museo dell'ebraismo italiano e della Shoah di Ferrara².

Eppure, a ben guardare, qualcosa non torna nel panorama generale. Forse perché siamo in presenza di una contraddizione sempre più evidente tra l'ossessione commemorativa per ricordare l'orrore del passato e una tenace, quanto mai diffusa, ignoranza di fondo sull'argomento che accomuna giovani e adulti e che non fa dell'Italia un caso isolato, in un clima di preoccupante revisionismo del fascismo e della Shoah.

La mia percezione è che sia diffusa la tendenza a slegare la lezione sulla Shoah dall'ambito storico in senso stretto, impostandola come lezione morale e portatrice di "verità eterne" (Bensoussan 2014), con l'obiettivo di impartire un insegnamento di tolleranza attraverso l'universalizzazione della tragedia degli ebrei. In altre parole, si parla della



← Due fratellini ebrei nel ghetto di Kovno, febbraio 1944, Lituania. Dal sito dell'USHMM, United States Holocaust Memorial Museum, <https://encyclopedia.ushmm.org>; la foto è anche nell'archivio di Yad Vashem, Yad Vashem Photo Archive, 4789.

Shoah quasi senza porre l'accento sul fatto che furono gli ebrei a essere condannati a morte per la colpa di essere ebrei e senza spiegare sufficientemente come fu pensato e perpetrato il genocidio. Una "tragedia confiscata", per dirla secondo le parole dello storico francese Georges Bensoussan (2016). Come interpretare, altrimenti, il costante riferirsi alla Shoah con vocaboli collettivi e vaghi (le «vittime», gli «innocenti», «gli uomini, le donne e i bambini», i «civili», i «prigionieri» ecc.) che, da un lato, traducono la nobile intenzione di ricordare tutte le vittime dei crimini nazisti, dall'altro, però, alludono a un'umanità sofferente ma indistinta e generica? L'utilizzo di un linguaggio che si vuole inclusivo, quasi ecumenico, sicuramente *politically correct* per non incorrere nella "concorrenza tra le vittime", produce un risultato inquietante. Parlando di tutti, si riesce a non parlare specificatamente di nessuno, né degli ebrei, né delle altre vittime. Amalgamare ognuno in un magma indistinto e univoco di dolore inibisce la conoscenza e produce solo confusione, se non insofferenza.

Ora, se da un lato un buon insegnamento di storia ha l'obbligo di tracciare quadri complessi e ricordare le diverse politiche di persecuzione del regime hitleriano, dall'altro, la Shoah non è la storia di tutti i crimini nazisti, ma è la storia del genocidio degli ebrei. Una storia che coincide solo in parte con quella, ad esempio, dei campi di concentramento e del fenomeno del lavoro forzato.

Insegnare il genocidio in primo luogo come tragedia collettiva toccata in sorte a tutti i civili presi di mira dal nazismo, e in secondo luogo come tragedia universale – quando invece si tratta di un crimine che

ha colpito uno specifico gruppo in quanto tale, pur con delle evidenti ripercussioni universali di significato per la storia umana – contribuisce a diffondere conoscenze storiche imprecise e infondate.

Credo che l'errore possa nascere dall'incapacità di mettere bene a fuoco l'obiettivo dell'insegnamento storico: quando impostiamo la lezione di Auschwitz che cosa vogliamo insegnare? Quali contenuti giudichiamo essenziali per costruire la nostra narrazione e quali decidiamo di escludere, nell'evidente impossibilità di insegnare tutto?

Non possiamo ignorare che l'esplosione dei viaggi degli studenti ad Auschwitz abbia influenzato il modello di insegnamento della Shoah, al punto da far combaciare la lezione di storia con la preparazione al viaggio. Un viaggio sempre più promosso da una pluralità di soggetti come "un'esperienza indimenticabile". Certo, spesso lo è in termini di straordinaria opportunità di socializzazione e di formazione intellettuale e morale. Ma resto dubbiosa in merito alla convinzione quasi unanime che questo viaggio rappresenti la garanzia di un'efficace lezione di storia della Shoah, anzi ne sia addirittura sinonimo, finanche la migliore alternativa a un insegnamento in classe.

Dobbiamo forse credere che l'insegnamento della storia, oggi in declino nelle scuole e università italiane, sia agonizzante e destinato a essere sostituito da esperienze più attrattive per i giovani, come il viaggio della memoria, o da approcci interdisciplinari e alternativi percepiti come infinitamente più coinvolgenti della lezione in aula (il teatro, la scrittura creativa, l'elaborazione di progetti artistici)?

Ora, un conto è essere consapevoli che

nella cosiddetta *wiki-era* la trasmissione della storia debba essere ripensata con nuovi linguaggi e strumenti per tenere in giusto conto quell'approccio privilegiato con le immagini e con internet che le giovani generazioni sperimentano quasi come modalità esclusiva di conoscenza. Un altro però è ritenere che la didattica della storia, che ha come destinatari gli studenti, si basi sulla comunicazione e non sull'intermediazione del sapere, che non può prescindere dalla scelta dei contenuti che si vuole trasmettere³.

Privilegiare una didattica delle buone intenzioni comporta diverse conseguenze. Innanzitutto diffonde una storia semplificata: non solo la narrazione dell'ebraismo viene ridotta alla sua persecuzione, ma il racconto della Shoah è condensato all'ultima fase della distruzione (il periodo delle deportazioni verso il luogo della messa a morte): scegliere di insegnare una storia concentrandosi sulla fine dell'evento significa relegare in secondo piano quanto che è accaduto prima, ritenuto meno grave rispetto alla fine, e non comprendere da dove è arrivata la traiettoria del male. Così, i giovani italiani visitano Auschwitz conoscendo i dettagli delle gassazioni a Birkenau, ma sanno poco del ruolo svolto dal fascismo nella persecuzione degli ebrei prima dell'8 settembre 1943 e della gamma di comportamenti tenuti dai loro connazionali in quegli anni.

Una seconda conseguenza riguarda la trasformazione di Auschwitz da luogo storico e geografico dove fu perpetrato lo sterminio degli ebrei europei⁴ a luogo simbolico della Shoah e al contempo del male assoluto e della massima crudeltà di cui l'umanità si è dimostrata capace.

Le scelte degli insegnanti sui contenuti da trasmettere determineranno quello che i loro studenti impareranno sulla Shoah, è evidente. Ciò detto, perché farsi prendere spesso dall'ansia di tracciare paralleli coi drammi umani dell'attualità e anteporre alla puntuale ricostruzione dei fatti la riflessione sul presente? Se Auschwitz deve servire come bussola morale per denunciare altre forme di prevaricazione e violenza, forse non è più così necessario. La gravità di ciò che accade oggi si misura solo con l'eterno confronto con la Shoah?

Troppa pressione, confusione della gerarchia degli obiettivi, conoscenze storiche non aggiornate e una metodologia debole, che sottovaluta, per esempio, la possibilità di coinvolgere i giovani nell'a-

nalisi critica delle fonti e nella ricerca storica, possono provocare danni incalcolabili, affondando la memoria del genocidio degli ebrei nella melassa dei buoni sentimenti, o confinando la Shoah nella sacralità di una tragedia di cui tutti parlano con enfasi e commozione, ma che nessuno studia più per davvero. E da più parti arrivano segnali che una «memoria satura» (Robin 2003) può tradursi in rigetto e aggressività.

Ci sono domande che non si possono eludere: intendiamo parlare di Auschwitz perché rappresenta tutto l'orrore della Shoah e l'apice della tecnica di sterminio con la creazione dei crematori di Birkenau? Credo che questo non basti per far comprendere la natura politica del crimine della Shoah. Perché non è la tecnica di messa a morte che spiega il genocidio, sebbene sia questo l'elemento che attira morbosamente la maggioranza dei visitatori che ogni giorno varcano il cancello del museo di Auschwitz alla ricerca delle tracce visibili dell'assassinio. La natura politica della Shoah sta nell'obiettivo perseguito con ossessiva razionalità dal regime di Hitler: far *sparire dalla faccia della terra* l'ebraismo⁵, utilizzando qualsiasi metodo di distruzione a disposizione: qui la camera a gas, là le armi da fuoco o i *Gaswagen*. In diversi luoghi (come a Majdanek, in Polonia, a Mogilev in Bielorussia, o in Serbia) gli assassini si avvalsero di una combinazione di tecniche omicide; inoltre, quando l'alta tecnologia dell'omicidio entrò in funzione a Birkenau, le *Einsatzgruppen* continuarono a fucilare gli ebrei fino alla fine del 1944.

Se invece la lezione di Auschwitz è concepita come il dovere morale di commemorare il male patito dalle vittime affinché «ci serva da lezione» e «non accada mai più», allora è inevitabile che si trasformi da un insegnamento storico-politico capace di rievocare puntualmente il contesto e i fatti – passaggio imprescindibile per qualsiasi riflessione che sfoci anche sull'interrogazione del presente – in un esempio di terrificante negazione di diritti dell'uomo capace di sensibilizzare, quasi per reazione, i giovani ai valori democratici. Ma, anche qui, trovo sbagliato il punto di partenza: il nazismo non ha progettato un genocidio su scala continentale per privare gli ebrei dei loro diritti, ma per distruggerli senza pietà. La politica di negare i diritti si applica a esseri umani che si considera inferiori; la visione nazista

concepiva invece gli ebrei come *Gegenrasse*, come elementi estranei al genere umano e appartenenti a una specie mostruosa e repellente. Per questo non regge l'impostazione di spiegare Auschwitz come esempio rovesciato dei diritti umani, non arriva al cuore della questione, perché non spiega la natura dell'antisemitismo.

Forse un altro fattore che ha la sua importanza nel contribuire a una certa deriva dell'insegnamento della Shoah riguarda la cecità del nostro sguardo, sempre più impolitico e incapace di vedere oltre la superficie. Che cosa sappiamo delle immagini della Shoah che ossessivamente ci vengono proposte ogni anno il 27 gennaio? Quanto sono in grado di parlarci, di scuoterci, di attraversarci con quell'*epifania negativa* di cui ha parlato Susan Sontag (2004)? Travisate, abusate e diventate icone universali di ogni atrocità a discapito del loro valore documentario, queste fotografie riproposte anche nei manuali di storia sono sconnesse dal contesto che le ha prodotte, conseguentemente possono essere interpretate in maniera imprecisa o errata. Anche in questo caso, la retorica delle buone intenzioni e la tendenza a scegliere versioni semplificate della storia nell'illusione che siano più efficaci nel tempo breve del curriculum scolastico spesso ci indirizzano verso un terreno scosceso e irto di tranelli.

Prendiamo due tra le fotografie più conosciute anche dai ragazzi delle scuole. La prima mostra due bambini ebrei, abbracciati davanti all'obiettivo, con ben visibile

sui vestiti la stella di David. Non sempre la didascalia menziona che erano due fratelli, Avram e Emmanuel Rosenthal, di cinque e due anni, mentre si cita la loro uccisione poche settimane dopo, a Majdanek⁶. Generalmente la fotografia è utilizzata come supporto visivo di testi in cui si parla dell'umiliazione della marchiatura imposta dai nazisti agli ebrei dei Paesi occupati, sottolineando la crudeltà di tale misura imposta anche ai più piccoli, qui rinchiusi nel ghetto di Kaunas (Kovno), in Lituania. L'immagine è dunque proposta per suscitare empatia e pietà per i bambini ritratti, ma anche sdegno per il persecutore che ha imposto loro quella discriminazione.

Esattamente con le stesse intenzioni, nei libri di storia viene spesso inserita la foto di un altro bambino ebreo nel ghetto di Varsavia. Si tratta di un'immagine divenuta oggi un'icona universale della Shoah. Il ragazzino, al centro dell'inquadratura, è ripreso con le mani alzate in segno di resa, dopo che è stato catturato con altre persone nel corso della rivolta dell'aprile-maggio 1943. Il gruppetto è circondato da SS armati, visibilmente in posa per il fotografo.

L'assenza di didascalie corrette e la mancanza di spiegazioni che accompagnano la presentazione di queste immagini rendono complicato per gli studenti (forse anche per gli insegnanti poco informati) comprenderne correttamente il significato, che non corrisponde all'interpretazione che è stata data nel dopoguerra e che perdura tuttora. È solo la conoscenza e l'analisi del documento che ci permette di attribuire significato a quegli scatti, non l'emozione che questi suscitano. Nel primo caso, l'intenzione del fotografo non era quella di documentare la volontà nazista di umiliare i bambini ebrei, perché a scattarla clandestinamente fu un ebreo, George Kadish, per volontà dello zio dei bambini, Shraga Wainer. Ignorando il suo destino e quello dei piccoli, ma forse presagendo il peggio (i nazisti stavano preparando la sua liquidazione), Shraga volle conservare un ricordo dei due fratellini, che qui appaiono relativamente ben vestiti e in buona salute. Un'immagine, quindi, che proviene dal mondo delle vittime, non dei carnefici.

La seconda fotografia è parte di un intero album commissionato dal generale delle SS Jürgen Stroop che fu incaricato di stroncare la rivolta degli ebrei nel ghetto

Un gruppo di ebrei arrestati dopo l'insurrezione nel ghetto di Varsavia, aprile-maggio 1943, Polonia. Dall'album del generale delle SS Jürgen Stroop. Foto raccolta nel sito dell'USHMM, <https://encyclopedia.ushmm.org/>.



di Varsavia. Questa immagine non doveva servire per documentare la sofferenza del bambino catturato, né per simboleggiare l'innocenza ebraica distrutta nella Shoah, ma come una sorta di trofeo di guerra di Stroop per fornire ai suoi superiori la prova visiva della buona riuscita della missione che gli era stata affidata: la distruzione totale del ghetto di Varsavia (infatti il titolo dell'album è un'enunciazione baldanzosa: "Non esiste più il quartiere ebraico di Varsavia!") e la deportazione a Treblinka, Majdanek ed Auschwitz degli ebrei superstiti⁷. Il significato di quella fotografia è peraltro duplice: è legato alla promozione del carnefice Stroop, ma anche alla sua condanna. Catturato nel 1945 dai soldati americani con l'album, quella fotografia del bambino del ghetto di Varsavia costituirà una delle prove per condannarlo a morte qualche anno dopo.

Indubbiamente, la lezione sulla Shoah è una sfida complessa per un insegnante, e nonostante le trappole in cui si può cadere quando a guidarci sono prevalentemente le buone intenzioni, essa rappresenta un momento irrinunciabile nell'insegnamento della storia del Novecento, capace di suscitare interrogativi importanti per la formazione della coscienza critica dei giovani. A condizione, però, di ripensarla con coraggio e lucidità, ripartendo dallo studio della storiografia più recente e riacquistando fiducia nel potere della narrazione. Dobbiamo sapere che cosa dire e dobbiamo saperlo raccontare bene. Ma questo non riguarda certo solo la Shoah, riguarda l'insegnamento della storia come disciplina.

Oltre alle conoscenze, ci servono uno sguardo disincantato, una lingua misurata e un lavoro attento di scavo e di riflessione politica per rendere comprensibile quel processo che ha condotto la Germania nazista, e parte dell'Europa, a pensare e progettare Auschwitz come uno spazio criminale possibile nella storia dell'umanità.

È solo da questa stretta connessione di razionalità e di umanità che possiamo sperare di promuovere un insegnamento onesto della storia e, quindi, della Shoah⁸.

NOTE

1. Nel 2018, secondo il rapporto pubblicato dal Museo di Auschwitz, il numero dei visitatori italiani è stato di 116.900 presenze, di cui almeno l'80% proveniente dalle scuole o da viaggi collettivi organizzati sotto forma di Treni della

Memoria, un fenomeno quasi esclusivamente italiano che dal 2002 a oggi, con modalità organizzative e paternità diverse, ha condotto in visita ad Auschwitz diverse decine di migliaia di adolescenti. Per approfondire, mi permetto di rinviare ad alcuni dei miei saggi sull'argomento citati in bibliografia e E. Bissaca. B. Maida, 2015. Il rapporto citato è disponibile online sul sito del Museo, <http://auschwitz.org/en/museum/museum-reports/>.

2. Allo stato attuale, l'annuncio Museo della Shoah di Roma rimane allo stadio di progetto non ancora avviato dall'Amministrazione Comunale della Capitale.

3. Greppi et al. 2016. Si veda anche la recensione al libro di Enrica Bricchetto, *Raccontare la storia oggi? Non è soltanto questione di comunicazione*, in «Historia Ludens», 27 febbraio 2016, articolo disponibile online all'indirizzo <http://www.historialudens.it/biblioteca/256-raccontare-la-storia-oggi-non-e-soltanto-questione-di-comunicazione-1.html>.

4. Andrebbe però sempre ricordato che per la Germania nazista Auschwitz, complesso che arrivò a comprendere più di 40 campi di lavoro, fu la sede di un articolato programma politico ed economico (colonizzazione, sfruttamento agricolo e industriale, repressione della resistenza polacca ecc.), non solo dell'assassinio degli ebrei, che fu avviato sistematicamente a Birkenau dalla primavera del 1943.

5. «Bisognava prendere la grave decisione di far sparire questo popolo dalla faccia della terra». Dal discorso di Heinrich Himmler a un gruppo di alti ufficiali SS a Posen, Polonia, 6 ottobre 1943. Il corsivo è mio.

6. Nonostante le mie ricerche negli archivi lituani e dell'ex campo di Majdanek, non risulta traccia della deportazione di questi bambini verso il campo situato nei pressi di Lublino. A Majdanek non risultano trasporti di bambini provenienti da Kaunas. Molto più probabilmente furono fucilati in Lituania.

7. Sulla storia di questa fotografia, i suoi usi e abusi, e le ricerche dell'identità del bambino, si veda Rousseau 2011.

8. «Ci salverà solo la razionalità della ricerca, l'onestà dell'insegnamento, e tanta umanità», Barberis 2019, p. 68.

Laura Fontana

si occupa di storia e di insegnamento della Shoah, specializzandosi nella formazione dei docenti in Italia e in Europa. Dagli anni '90 dirige l'Attività di Educazione alla Memoria del Comune di Rimini e dal 2008 è Responsabile per l'Italia del Mémorial de la Shoah di Parigi. Di prossima pubblicazione un libro sugli italiani ad Auschwitz.

Approfondire



- W. Barberis, *Storia senza perdono*, Einaudi, Torino 2019.
- G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino 2014.
- G. Bensoussan, *L'histoire confisquée de la destruction des Juifs d'Europe. Usages d'une tragédie*, PUF, Parigi 2016.
- G. Bensoussan, L. Fontana (a cura di), *L'Italie et la Shoah*, vol. I «Le fascisme et les Juifs», n. 204/2016 e vol. II «Représentations, usages politique et mémoire», n. 206/2017, Parigi, Mémorial de la Shoah.
- E. Bissaca, B. Maida (a cura di), *Noi non andiamo in massa, andiamo insieme. I treni della memoria nell'esperienza italiana, 2000-2015*, Mimesis, Milano-Udine 2015.
- A. Chiappano, *La didattica della Shoah in Italia*, in «Conoscere la Shoah in Italia e in Europa», Crema, 2005.
- L. Fontana, *Memoria, trasmissione e verità storica*, in «Rivista di estetica», «Il paradosso del testimone», a cura di D. Padoan, n. 45, Rosenberg & Sellier, Torino 2010, pp. 91-112.
- L. Fontana, *L'enseignement de la Shoah en Italie*, in *Revue d'histoire de la Shoah*, n. 193/2010, Parigi, Mémorial de la Shoah, pp. 621-659, articolo disponibile online all'indirizzo: <https://www.cairn.info/revue-revue-d-histoire-de-la-shoah-2010-2-page-621.htm>.
- L. Fontana, *Rethinking School Trips to Auschwitz. A Case Study of Italian Memorial Trains: Deterioration of Holocaust Pedagogy?*, in N. Davidovitch e D. Soen (a cura di), *The Holocaust Ethos in the 21st Century: Dilemmas and Challenges*, Ariel University Center of Samaria, 2011.
- L. Fontana, *Les voyages scolaires italiens à Auschwitz dans l'ère des "Trains de la mémoire": une dérive pédagogique de la Shoah?*, in «Revue Historiens et Géographes», n. 415, Paris 2011.
- L. Fontana, *Are Trips to Auschwitz a Panacea for a History Sick Society? A Case Study of Holocaust Teaching: The Italian Memorial Trains to Auschwitz*, in *The Holocaust and the Contemporary World*, Wojciech Owczarski, *Jednak Książki* (eds), University of Gdansk, issue 6/2016, Books Now, pp. 93-106.
- L. Fontana, *Visiter Auschwitz pour construire un monde meilleur? Des White Buses to Auschwitz de la Norvège aux Treni della Memoria italiani*, in *L'Italie et la Shoah*, vol. II, «Représentations, usages politique et mémoire», «Revue d'histoire de la Shoah», Parigi, Mémorial de la Shoah, pp. 129-151.
- L. Fontana, *I viaggi collettivi ad Auschwitz tra idealismo, militanza politica e deriva della pedagogia della Shoah: l'esempio dei Treni della Memoria*, in E. Bissaca e B. Maida (a cura di) «Noi non andiamo in massa, andiamo insieme. I treni della memoria nell'esperienza italiana, 2000-2015», Mimesis, Milano-Udine 2015, pp. 59-78.
- C. Greppi, D. Bidussa, P. Rumiz, *Il passato al presente*, Feltrinelli, Milano 2016.
- L. Picciotto, *Libro della Memoria: gli Ebrei deportati dall'Italia (1943-1945)*, Mursia, Milano, 1^a edizione 1991, seconda edizione rivista e aggiornata 2002.
- L. Picciotto, *Salvarsi. Gli ebrei d'Italia sfuggiti alla Shoah. 1943-1945*, Einaudi, Torino 2017.
- R. Robin, *La mémoire saturée*, Stock, Parigi 2003.
- F. Rousseau, *Il bambino di Varsavia. Storia di una fotografia*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- M. Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, edizione definitiva, Einaudi, Torino 2018.
- S. Sontag, *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*, Einaudi, Torino 2004.

Antifascismo: che cosa resta da fare alla scuola

La riforma Gentile (“La più fascista delle riforme”, secondo Mussolini) è davvero lontana un secolo?

La scuola italiana è davvero diventata inclusiva, democratica, partecipata? In che modo essa, anche attraverso gli insegnamenti di Cittadinanza e Costituzione e, dal 2020, di Educazione civica, può farsi palestra di valori antifascisti?

Di Monica Celi e Marco Giarratana

Interveniamo nel dibattito che anima questo numero de «La ricerca» come insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado. Agli storici il compito di discutere se certe manifestazioni della politica e del vivere quotidiano siano rigurgiti di fascismo o espressioni di generica intolleranza, di ignoranza dei principi della convivenza civile, di spregio dei valori democratici. Diamo il nostro contributo riferendoci a due grandi aree.

La prima riguarda la scuola come luogo delle pari opportunità e della solidarietà sociale: gli aspetti antidemocratici e antilibertari che hanno caratterizzato la scuola del regime fascista sono davvero alle nostre spalle? Tutti, e non solo sulla carta.

Il ribaltamento in positivo di questi aspetti può forse guidarci alla costruzione di una pratica democratica nel nostro agire scolastico.

La scuola gentiliana e la scuola del Duemila. Una distanza reale? Discriminazione ed esclusione vs integrazione e inclusione

La costituzione di un regime totalitario si basa sulla costruzione di un gruppo di uguali reso tale dalla definizione del diverso. La stessa scuola della riforma Gentile era basata su una concezione aristocratica dell'istruzione, che riservava gli studi superiori a pochi, ai migliori, per formare la futura classe dirigente.

La scuola dell'Italia repubblicana propone invece un modello inclusivo fin dal dettato costituzionale («La scuola è aperta a tutti», art. 34) attraverso tappe progressive.

Fra queste, la Legge 517/1977, che ha sancito l'integrazione degli alunni diversamente abili nelle scuole per tutti, definendo l'identità inclusiva della scuola italiana con diversi anni di anticipo rispetto alla quasi generalità dei Paesi europei. Anche leggi più recenti, in particolare quelle relative all'individualizzazione degli insegnamenti per studenti con BES, concretizzano il principio dell'inclusività e promuovono una prospettiva didattica che riconosca la diversità di attitudini e stili di apprendimento.

Un punto cruciale riguarda gli studenti di provenienza non italiana: una questione che in questo momento storico è cartina di tornasole degli umori della nostra società riguardo al rapporto con altre culture. Superato il periodo del bagno linguistico (“si impara stando in classe con i pari”), ora le scuole tentano di attivare percorsi di alfabetizzazione. Ci si arrangia con pacchetti orari che le scuole attivano in base alle proprie risorse economiche, ma si tratta di soluzioni spesso insufficienti a permettere un ap-

prendimento della lingua che garantisca le pari opportunità.

Le cose non vanno meglio per gli studenti DVA: è nota la carenza di docenti di sostegno, spesso precari e soggetti a cambi di istituto, con la conseguenza che proprio lo studente con maggiori bisogni si trova spesso a dover costruire nuovi rapporti e adattarsi a una nuova relazione.

Insomma, inclusiva per legge, troppo spesso la scuola italiana non è inclusiva nei fatti.

Scuola per pochi vs scuola per tutti

Prima della riforma che ha portato alla scuola media unica, l'accesso all'istruzione avveniva di fatto sulla base dell'appartenenza a un determinato ceto. Con l'introduzione della scuola media unica (legge 1859 del 31 dicembre 1962) è stata data a tutti la possibilità di percorrere i livelli scolastici in base alle proprie capacità, e dunque di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione, con evidenti conseguenze in ambito lavorativo e quindi economico.

Ma davvero la scuola italiana funziona da ascensore sociale? Innanzitutto va considerato che contro una scuola che si sperava egualitaria, quale quella che traspare dalla *Lettera a una professoressa* di don Lorenzo Milani, si levano dal mondo intellettuale voci critiche: ad esempio quelle di Paola Mastrocola (*Uscire dal donmilanismo*, «Il Sole 24 Ore», 26 marzo 2017) ed Ernesto Galli della Loggia (con i suoi numerosi articoli sul «Corriere della sera» e con il volume *L'aula vuota*, Marsilio 2019).

Al di là di tali posizioni, ciò che preoccupa sono i dati oggettivi forniti da Ocse, Indire, Almadiploma. Non ci soffermiamo su tali dati, ma rimandiamo all'attenta analisi che ne fa Christian Raimo nel suo *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è* (Einaudi, 2017). Basti qui rilevare che essi forniscono la fotografia di una scuola, quella italiana, che egualitaria non è: confermano infatti la relazione sempre più stretta fra abbandono scolastico e titolo di studio dei genitori, così come tra percorsi scolastici degli studenti e condizione socio-economica di provenienza.

Ancora una volta, a fare le spese della disuguaglianza sono gli studenti di origine straniera (oltre il 9% della popolazione scolastica), anche a prescindere dal livello socio-economico di provenienza.

È emblematica la storia di Amrita (il nome è di fantasia, ma la vicenda è reale). Studentessa indiana diciassettenne di nuova immigrazione, Amrita ha raggiunto risultati d'eccellenza nel Paese d'origine; sogna di fare il medico e si iscrive in un liceo scientifico. Non ammessa alla classe successiva, viene riorientata verso un istituto professionale. La famiglia si affida alla scuola e lascia fare. Per Amrita l'arrivo in Italia non è stato il coronamento di un sogno, ma l'infrangersi delle ambizioni.

Ci chiediamo allora quale differenza vi sia nei fatti rispetto ai tempi in cui gli studenti socialmente svantaggiati frequentavano la scuola di avviamento professionale, che non dava accesso ad altri gradi di istruzione.

Quasi un secolo dopo la riforma Gentile, in Italia la scuola è tornata a non essere un ascensore sociale: la conseguenza è che il nostro Paese in quanto a rigidità sociale è secondo in Europa alla sola Gran Bretagna.

Scuola per maschi *aut* per femmine vs scuola per maschi *vel* per femmine

La programmatica negazione della parità di genere fu uno dei cardini della scuola fascista.

Il Regio Decreto del 6 maggio 1923 istituì infatti il liceo femminile, che non consentiva l'accesso all'università né era utilizzabile a livello professionale.

L'intento del regime era quello di limitare il numero di donne nel liceo-ginnasio e di evitare l'affollamento degli istituti magistrali, che peraltro vennero ridotti a poco più della metà. Certamente molti passi avanti sono stati fatti. Secondo il *World Economic Forum*, oggi in Italia ci sono 136 donne ogni 100 maschi iscritti all'università ed è donna il 60% dei laureati con lode¹.

Ma che ciò non si traduca in dati occupazionali e stipendiali è noto: secondo l'Eige (*European Institute for Gender Equality*) l'Italia occupa il quattordicesimo posto per uguaglianza di genere fra i ventotto Paesi membri. Irene Biemmi, attenta ricercatrice del sessismo nella scuola e nella società italiane, rileva come la nostra scuola sia il riflesso di una società sessista e come alla base della differenziazione professionale fra maschi e femmine vi sia una vera e propria segregazione formativa femminile².

Queste analisi ci sensibilizzano a inseri-

re nella didattica quotidiana un'attenzione in più alla parità di genere, in linea con uno dei goal di Agenda 2030.

Scuola di autoritarismo vs scuola di partecipazione

Libro e moschetto, giuramento di obbedienza e fedeltà dei docenti al fascismo, libri di testo orientati e orientanti, programmi didattici che, soffocato qualsiasi approccio critico, promuovessero adesione e consenso al regime... Tutto ciò sembra essere lontano anni luce dalla scuola di oggi, certamente più libera nei curricula, pronta ad affrontare i temi di più scottante attualità, aperta alla partecipazione di genitori e studenti.

Ma troppo spesso la partecipazione dei genitori e degli studenti si riduce a rivendicazioni pratiche. Lo stesso PTOF, il piano triennale dell'offerta formativa, che dovrebbe risultare dal confronto fra tutte le componenti scolastiche³, è spesso sentito come una sterile incombenza burocratica.

Nella pratica quotidiana, il margine di autonomia lasciato agli studenti riguarda pochissimi aspetti che poco hanno a che fare con il cuore della didattica (contenuti, metodi, criteri di valutazione ecc.): questa assenza di responsabilità maggiori in un impegno, quello scolastico, che occupa una gran parte dell'esistenza dei giovani, rischia di tradursi in una passività a largo raggio, in un'attitudine a lasciarsi governare più che ad autogovernarsi.

Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti: la difficoltà a trovare genitori e studenti che si candidino a rappresentanti nei vari organi collegiali e, al di fuori della scuola, la continua diminuzione dei votanti alle elezioni politiche e amministrative e ai referendum.

Che la sfiducia dei cittadini nella possibilità di aver voce nella società abbia favorito l'ascesa di partiti populistici sui quali si è innestato il totalitarismo è questione che gli storici hanno accuratamente esplorato. E dalla quale dobbiamo guardarci.

Da Cittadinanza e Costituzione a Educazione civica: più dubbi che chiarezza

La seconda parte del nostro contributo propone qualche riflessione sull'insegnamento dell'Educazione civica, che

in seguito alla legge 92/2019 sostituirà, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, quello di Cittadinanza e Costituzione, a sua volta introdotto dalla legge 169/2008.

Nelle intenzioni del Ministero, l'insegnamento dell'Educazione civica avrebbe dovuto essere introdotto in via sperimentale già nel 2019/2020, ma ciò non è avvenuto per il parere negativo del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Su questo parere vale la pena di soffermarsi.

Educazione civica o comportamento?

Le linee guida ministeriali sull'insegnamento dell'Educazione civica, sottoposte al parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, intendevano fornire «indicazioni applicative per la sperimentazione didattica nazionale», sottolineando la «necessità che le istituzioni scolastiche promuovano, in armonia con le famiglie, comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza di una comunità, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro»⁴.

A questo scopo venivano individuate due «leve», alle quali rimandiamo limitandoci a notare che il frequente riferimento alla promozione di «comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole», allo sviluppo della «capacità di agire da cittadini responsabili», alla «maturazione del senso di cittadinanza», alla «formazione globale del cittadino», all'«educazione della persona e del cittadino autonomo e responsabile» sembra voler indirizzare l'azione dei docenti soprattutto (se non quasi esclusivamente) sul versante educativo; ciò è in effetti coerente con il nome del nuovo insegnamento: Educazione civica, appunto, e non più Cittadinanza e Costituzione, come invece prevedeva la legge 169/2008.

Ora, al di là di questioni meramente organizzative, che pure hanno avuto un peso nella valutazione («Il CSPI rappresenta altresì che questa sperimentazione, sia pure ad adesione volontaria, non è praticabile a questa data in quanto comporta una serie di adempimenti sul piano organizzativo e didattico di difficile attuazione e tale da compromettere la qualità ed il significato della sperimentazione stessa»)⁵, il CSPI lamenta appunto il fatto che siano messi sullo stesso piano «com-

portamenti, capacità, conoscenze, comprensione” legati alla educazione civica, rendendo non chiara la differenza tra gli stessi termini, né facilitando la comprensione di quali risultati si vogliano ottenere, in termini di conoscenze, competenze e capacità da parte degli studenti.

Ne deriva che le linee guida ministeriali risultino una mera dichiarazione di intenti in quanto non esplicitano affatto quali elementi debbano essere valutati per esprimere un voto di educazione civica e quali differenze ci possano essere tra la valutazione degli esiti dell’insegnamento di educazione civica e la valutazione del comportamento.

Educare a che cosa?

Non meno netto è il giudizio del CSPI sui contenuti, delineati dalle linee guida in otto punti con riferimento all’articolo 2 della legge 92/2019:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell’Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell’inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c) educazione alla cittadinanza digitale;
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile.

L’elenco appare a un tempo vago, composito e manchevole.

Non a caso, il CSPI esprime un parere talmente netto e circostanziato da apparire prescrittivo:

Manca il dovuto risalto a temi di grande attualità quali ad esempio la solidarietà sociale, il rispetto delle differenze, della parità di genere, delle minoranze linguistiche e di tutti quei temi che, in una società complessa come la nostra,

concorrono a costruire competenze sociali e civiche per un armonico sviluppo della persona e conseguentemente dell’intera collettività.

In realtà, almeno la parità di genere di cui il CSPI denuncia la mancanza è compresa nel riferimento del punto b) all’Agenda 2030. Ma forse valeva la pena di esplicitare questo e altri temi di attualità che la scuola non può certo ignorare.

La cronaca quotidiana ci presenta tragedie della migrazione; quasi non passa giorno senza che si abbia notizia di episodi di intolleranza omofobica, xenofoba o “razzista”; dagli stadi calcistici il linguaggio alimentato da tale intolleranza si è trasferito nel dibattito politico e nelle dichiarazioni di taluni che ricoprono ruoli pubblici. Davvero la scuola non deve avere un ruolo nel contrastare tutto ciò? E se tale ruolo si intende come sottinteso, compreso nel più ampio processo educativo volto alla «formazione globale del cittadino», non era forse il caso di esplicitarlo?

“Con la Costituzione nel cuore”

La Carta costituzionale occupa il primo posto nelle linee guida ministeriali per l’insegnamento dell’Educazione civica.

A essa è dedicato uno specifico paragrafo, del quale riportiamo uno stralcio:

la Costituzione, la sua origine e la sua evoluzione, costituiscono il fondamento dell’educazione civica, poiché consentono di sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà.

Vi appare assai fugace il cenno (la sua origine e la sua evoluzione) alla Carta costituzionale come testo nato in un preciso momento storico e che ha avuto l’antifascismo tra le sue linfe vitali. Emerge invece in modo chiaro l’idea che gli studenti debbano studiare la Costituzione allo scopo (necessario, ma parziale) di «sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità e della solidarietà»; in una parola, per essere formati come buoni cittadini.

Ma non contestualizzare la Costituzione significa non dare risalto agli aspetti rivoluzionari che essa ebbe allora né a quelli di attualità che la fanno vivere ancora oggi.

Recuperare la prospettiva storica non significa relegare la Costituzione in un

Approfondire



• D. Checchi, *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, Università degli Studi di Milano, novembre 2010, <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/61.pdf>.

• I. Biemmi, *La scuola: luogo di parità?*, <http://www.flccgil.lombardia.it/cms/attach/primaassembleadonneflccgilcortona22e23aprile2013relazionebiemmi.pdf>.

• Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*, Il Mulino, Bologna 2017.

• C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi, Torino 2017.

• World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report, 2018*, http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf.

• C. Smuraglia, *Con la Costituzione nel cuore*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.

• C. Smuraglia, *La Costituzione, 70 anni dopo*, Viella, Roma 2019.

• D. Aristarco, *Lettere a una dodicenne sul fascismo di ieri e di oggi*, Einaudi Ragazzi, Torino 2019.

• E. Gentile, *Chi è fascista*, Laterza, Bari-Roma 2019.

• F. Sironi, *Un sistema dinastico chiamato scuola: ecco i numeri di un fallimento sociale*, «L'Espresso», 9 settembre 2019, <http://espresso.repubblica.it/attualita/2019/09/09/news/la-scuola-dei-figli-1.338541>.

tempo lontano e per molti studenti indistinto, ma renderla viva e per così dire calda, come viva e calda dev'essere sembrata ai padri costituenti quando nello scriverla si proposero di reagire alla disumanità della guerra e del regime fascista. È in questo modo che si coglie come la Costituzione italiana sia fondamento del nostro Stato democratico e garanzia di libertà e diritti per i cittadini.

Ma un'interessante riflessione sulla Costituzione può essere condotta anche attraverso un'altra lente: Carlo Smura-

glia, già senatore, membro del CSM e Presidente nazionale dell'ANPI, ci ricorda che il vero nodo democratico ancora da sciogliere consiste nel battersi perché la Costituzione venga pienamente attuata. E allora possiamo chiederci assieme ai nostri studenti che cosa della nostra Costituzione non sia ancora stato attuato a settant'anni dalla sua promulgazione, a cominciare dal divieto di ricostituzione del partito fascista.

E vogliamo concludere proprio richiamando l'insegnamento che Smuraglia ci lascia nei suoi libri più recenti, *Con la Costituzione nel cuore* (Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018) e *La Costituzione, 70 anni dopo* (Viella, Roma 2019): l'Italia non è ancora riuscita a rielaborare il proprio passato e questo favorisce, se non il ritorno del fascismo, il diffondersi di nuove forme di totalitarismo, razziste e sovraniste.

Il contrasto a questi fenomeni, continua Smuraglia, può avvenire innanzitutto attraverso la crescita culturale.

Dunque, in primo luogo nella scuola.

NOTE

1. World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report, 2018*, http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf.

2. Di Irene Biemmi si veda almeno *La scuola: luogo di parità?*, <http://www.flccgil.lombardia.it/cms/attach/primaassembleadonneflccgilcortona22e23aprile2013relazionebiemmi.pdf>.

3. Nota MIUR 16.10.2018, prot. n. 17832.

4. Citiamo le linee guida ministeriali da https://imm.tecnicaldellascuola.it/wp-content/uploads/2019/09/linee_guida_educazione_civica.pdf.

5. In questo e nel successivo paragrafo riportiamo il parere del CSPI da <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/09/Parere-su-Educazione-civica-11-09-2019.pdf>.

Monica Celi e Marco Giarratana

sono docenti di lettere rispettivamente nella scuola secondaria di primo e di secondo grado. Formatori nell'ambito della didattica inclusiva e della didattica per competenze, sono autori di testi scolastici di grammatica e antologia per il primo biennio della secondaria di secondo grado.

Seminare

la molteplicità

Tre indagini per la letteratura a scuola.

di Daniele Dell'Agnola

70

SCUOLA / Seminare la molteplicità

Infanzia sugli alberi. Un orsacchiotto e un tigrotto accompagnato dal suo affezionato anatroccolo di legno sono i protagonisti del libro *Ah, wie schön ist Panama* (Beltz Verlag 1978), pubblicato in italiano dieci anni dopo con il titolo *In viaggio per Panama* (Mondadori), oggi disponibile per i tipi di Kalandraka. L'autore, Janosch, nome d'arte di Horst Eckert, è nato nel 1931 in Polonia.

L'orsacchiotto e il tigrotto appaiono come peluches animati nel paese delle meraviglie: legati da un sentimento di amicizia, abitano nei pressi di un fiume nel quale un giorno vedono galleggiare una cassetta di legno. Si avvicinano incuriositi e la recuperano: profuma di banana e su un lato c'è scritto *panama*, una parola morbida e aperta, come le vocali e le consonanti che la costituiscono. I due eroi iniziano a coltivare l'idea di avventurarsi verso l'ignoto, desiderosi di scoprire la bellezza, i profumi, i luoghi di Panama. Infilano nel terreno un segnavia che indica la direzione nella quale incamminarsi e partono. Incontrano un topo, una volpe, una mucca, una lepre, un porcospino e infine una cornacchia. A tutti chiedono quale sia la strada da prendere per Panama. Pur non conoscendo la via, tutti rispondono che bisogna andare a sinistra.

Quando a un certo punto salgono sul grande albero, seguendo il suggerimento del volatile, scoprono la vallata, la terra, osservandola da un punto di vista inedito. «Guardate là» gracidia l'uccello, che con le ali mostra il paesaggio “tutto intorno”, mentre l'orsacchiotto si gode l'incanto di quell'immagine, «la più bella che abbia mai visto». Il Grande Albero è la porta, la finestra rivelatrice di un quadro inatteso.

Alla fine i valorosi viaggiatori non faranno altro che percorrere la valle dove hanno sempre abitato; camminando e svoltando sempre a sinistra torneranno al punto di partenza, senza riconoscere la loro casa, nel frattempo ricoperta di vegetazione, e ritrovando il cartello con l'indicazione “Panama”.

Sembra un giro tondo, anche se lo spostamento dei personaggi, alla fine di nuovo a casa dopo aver percorso il giro della valle, non rappresenta una chiusura narrativa: in due sequenze, infatti, all'inizio e alla fine, osserviamo galleggiare nel fiume una misteriosa bottiglia che contiene una lettera. Nonostante siano richiamati dal narratore, Orsacchiotto e Tigrotto non la vedono, indaffarati come sono a cercare Panama e a ripetersi che insieme sono forti e non hanno paura. Quando chiudiamo il libro, il contenuto della lettera rimane sconosciuto: «Non vi interessa proprio un tesoro dei pirati del Mediterraneo? Troppo tardi, la bottiglia è già oltre», dice il narratore, strizzando l'occhio ai lettori. Ma quante parole potremmo metterci, in quella lettera nella bottiglia, quanti paesaggi potremmo raccontare, quanti destini possibili...

Grazie al viaggio, Orsacchiotto e Tigrotto sono andati oltre, sono cresciuti, si sono arrampicati con fatica per guardare il territorio da un nuovo punto di vista, ed è sembrato loro talmente diverso che anche la loro percezione si è modificata: detto in altro modo, hanno cambiato il loro mondo. Leggere *In viaggio per Panama* è un bel modo per pro-

“ Al seme della semplificazione del linguaggio rispondiamo curando orti dove crescano storie, relazioni, voci: la letteratura forma il pensiero, e proprio perché apre orizzonti molteplici, ha fatto paura ai dittatori. „

muovere, come fa Janosch in modo sottile e poetico, una differenziazione delle concezioni, delle idee. Nell'apparente semplicità di una storia attenta a richiamare i momenti della vita quotidiana (il risveglio, la pesca, la preparazione della cena, il ballo, la costruzione di un riparo), Janosch riesce a parlarci della felicità, del potere immaginifico dei bambini e soprattutto di una visione che metta in discussione le nostre certezze. Un po' come quando osserviamo con i bambini *Zoom* di Istvan Banyan (Viking 1995), che ci fa sentire sorprendentemente piccoli.

E per fare qualche esempio di testi nei quali incontriamo gli eroi collocati con leggerezza su un albero a ridisegnare e a rivisitare la realtà, possiamo citare, gradualmente, *La signora Meyer e il merlo* di Wolf Erlbruch (e/o 1993), *La casa sull'albero* di Marije Tolman e Ronald Tolman (Lemniscaat 2000), o *Il barone rampante* di Italo Calvino.

Gli adulti devono metterci il corpo, la voce, la pancia e leggere ai bambini affinché possano approdare nella terra dell'utopia e della molteplicità. Sappiamo bene che un giorno saranno loro, ad avere le redini del mondo.

Lo sapeva bene anche Jella Lepman, che il 3 luglio 1946 allestì una mostra di libri, in modo che a tutti i bambini affamati della Germania, sopravvissuti alla Seconda guerra mondiale, fossero destinati i libri più belli, per mostrare loro che ci sono mondi possibili (e migliori). «I libri sono educatori silenziosi», scrive Jella Lepman in *La strada di Jella. Prima fermata Monaco*, pubblicato nel 1964, disponibile per Sinnos edizioni, Roma 2009. Nel suo *Trattato di fisiognomica* (1845), uno dei fon-

datori del fumetto, lo svizzero Rodolphe Topffer¹, scrisse che la letteratura agisce sui bambini e sul «popolo minuto, vale a dire sulle classi di persone che è più facile fuorviare e che sarebbe più desiderabile moralizzare».

Al seme della semplificazione del linguaggio, sul quale poggia anche la comunicazione politica di oggi, rispondiamo allora curando orti dove crescano storie, relazioni, voci: la letteratura forma il pensiero, e proprio perché apre orizzonti molteplici, ha fatto paura ai dittatori. Anche a quelli che oggi vivono camuffati nei sistemi democratici.

Adolescenza e democrazia

«Abbiamo visto in classe che gli stranieri sono importanti per la popolazione del Cantone Ticino. Perché?». Recentemente un insegnante di geografia assunto in una scuola media nel Canton Ticino (Svizzera) ha formulato questa domanda in una verifica. La risposta dell'allieva o dell'allievo è stata: «Preferisco non rispondere a questa domanda. Saranno importanti per vari motivi. Ma io resto dell'idea che non lo sono».

L'episodio è stato oggetto, nel mese di maggio del 2019, di un'interrogazione parlamentare di un deputato che, recuperando la fotografia di quel quarto di pagina, pubblicata dal padre del ragazzino sui social, ha formulato delle domande al Governo, ritenendo il quesito «poco opportuno e tendenzioso, scorretto e politicamente schierato».

Nell'atto si chiedeva se questa non fosse «propaganda immigrazionista». In questi casi l'interrogazione del parlamentare,



←
Daniele
Dell'Agnola tra
i libri.

che occupa un posto in un'Istituzione che rappresenta il popolo, richiede un'indagine del Governo e una risposta. Nello stesso periodo una docente di Palermo veniva allontanata per quindici giorni dalla scuola, accusata di aver trasformato la Giornata della memoria in un palcoscenico per propaganda politica in classe.

Tra le ombre del caso svizzero (e questi casi sono sempre più frequenti), che ha mosso per qualche ora le rabbie di un centinaio di persone attente a quel che si diceva nei social, ci sono aspetti da vanno messi in evidenza.

Una prima considerazione riguarda la scelta, da parte del genitore, di pubblicare il test con la risposta del figlio sui social: non sappiamo se tra allievo e docente ci sia stato dialogo, discussione, in merito al tema, ma possiamo supporre che il genitore abbia, prima di rendere pubblico il caso, incontrato l'insegnante, chiamato a lavorare in un'istituzione attenta, tra le altre cose, a formare il pensiero critico dei futuri cittadini. Mi chiedo quali siano le sensazioni del ragazzo, che si è visto il proprio lavoro pubblicamente esposto.

Ho maturato esperienze in ambito mediatico, proponendo spesso agli allievi di presentare libri (anche libri che parlano di migranti) in TV, formulando considerazioni, opinioni.

In ogni occasione la questione è delicata: oltre all'accordo dei genitori, va curato il dialogo con la ragazza, il ragazzo, che si espone. A questi giovani ho sempre spiegato che per presentarsi pubblicamente occorre prepararsi, investire tempo, impegnarsi, perché quei documenti rimangono nel tempo, come testimonianza anche dei valori che i testi presentati assumono.

Nel caso del test di geografia, attorno al quale si sono espresse persone che ignorano completamente la realtà della scuola di oggi, andrebbe ricordato al giovane che la sua risposta è lacunosa, perché non c'è alcuna argomentazione. Mi spiego: gli allievi devono essere liberi di confutare la tesi secondo la quale "gli stranieri sono importanti per il Canton Ticino o per la Svizzera", ma devono imparare, grazie alla sensibilità dell'insegnante, a sostenere la propria opinione con dati, letture, approfondimenti.

Esporre il proprio figlio, mostrando in questo frangente particolare le sue fragilità, è una scelta coraggiosa.

Veniamo al punto di vista di chi insegna: forse la domanda potrebbe esse-

re posta diversamente, completata con dei riferimenti bibliografici, ma le parole hanno comunque un peso. Cosa significa «abbiamo visto in classe»? Vuol dire che nel percorso didattico sono stati letti dei documenti, con dati oggettivi? Quali dati? Non lo sappiamo. Ecco perché recuperare da quella fotografia il senso dell'insegnamento e dell'apprendimento, giudicando addirittura in un atto parlamentare il lavoro di un docente, mi sembra pericoloso, perché si rischia di banalizzare i compiti della Scuola. Cosa significa "stranieri"? Straniero significa estraneo. Estraneo a che cosa? Al sangue svizzero? Al sangue ticinese? Quando uno straniero non è più tale? Gli stranieri sono coloro che hanno costruito le vie di comunicazione? Sono gli operai che hanno lavorato per la Nuova Trasversale Ferroviaria Alpina? E soprattutto, cosa significa "importanti" riferito a "stranieri"? La parola "importante" significa "portare dentro".

Nel 1964 Alexander J. Sailer, regista svizzero, fece un documentario intitolato *Siamo italiani*, che fece scalpore. Andò nelle strade di Zurigo per chiedere cosa ne pensasse la gente degli italiani. Ebbene, gli intervistati risposero che gli italiani disturbavano le figlie degli svizzeri, le quali dovevano aver paura a camminare per strada. E poi rubavano il lavoro, occupavano i posti letto negli ospedali, stavano sempre in gruppo e facevano rumore, erano diversi dagli svizzeri, che a causa di questa invasione si sentivano stranieri in patria. In Svizzera tutti ricordiamo Schwarzenbach, il movimento politico Azione Nazionale, e la sua campagna contro gli immigrati, nota come "iniziativa Schwarzenbach". Il 7 giugno 1970 il 54% dei votanti (andarono a votare tre svizzeri su quattro) respinse l'iniziativa, che avrebbe comportato l'espulsione di trecentomila persone dalla Svizzera.

Il Canton Ticino e la Svizzera si "portano dentro" e si sono "portati dentro" molti stranieri che sono per taluni ricchezza, per altri un problema (o l'occasione per acquisire consenso e potere), tanto che il dibattito politico attuale si accende proprio su questi temi. Mi sembra un dato oggettivo. A me pare ci siano abbastanza elementi per portare dubbi, discussioni, approfondimenti in classe, per evitare gli slogan e per andare al di là della banalità.

A settembre 2018 ho iniziato la lettura, con gli allievi di quarta media, del romanzo *Il fondo del sacco* di Plinio Martini, dove si

parla di emigranti, di politica e religione, di terra e persone. Si tratta di uno dei libri più letti dai ticinesi negli ultimi cento anni. La scelta non è neutra, ha richiesto preparazione e un lavoro di indagine, anche da parte dei ragazzi, sulla memoria dei loro nonni, dei loro genitori, intervistati per raccogliere ricordi, rielaborati in chiave narrativa da parte dei ragazzi nel laboratorio di scrittura, affiancato alla lettura del testo letterario di Plinio Martini.

In un'ipotesi di lavoro ho pensato anche a una domanda da porre agli allievi, alla fine del progetto, arricchito di diverse letture di testi di autori svizzeri. Eccola, la domanda:

Cari allievi, vi chiedo di commentare e contestualizzare la frase di Max Frisch, autore che abbiamo conosciuto in questi mesi di approfondimento: «Volevamo braccia, sono arrivati uomini».

Puoi esprimere il tuo pensiero utilizzando i testi letti, citando dei dati (ricorda l'importanza delle fonti), argomentando. Ricordati le regole: puoi confutare, costruire il pensiero, devi rispettare l'esistenza di altre tesi, non puoi insultare, aggredire, non puoi sostenere violenza e sopruso.

Sono sicuro che nessun parlamentare avrà l'opportunità di scrivere un'interrogazione. Se invece dovessi essere smentito, la mia reazione sarà quella di chi si batte per una scuola che sappia resistere all'ignoranza.

Eroi senza adulti

Lavorando sui testi e sul senso che essi assumono, grazie ai giovani lettori che ho avuto il piacere di accompagnare in questi anni nelle passeggiate tra la narrazione e la poesia, ho sempre concesso tempo alla discussione in classe, a volte stimolata dall'idea di confrontare le situazioni narrative, la condizione in cui vivono i personaggi, il loro sviluppo nelle storie. Concretamente, qualche anno fa ho proposto agli allievi di seconda media di scegliere un libro, tra le seguenti opere, dopo averne parlato in classe presentando i testi, raccontando, leggendo alcune pagine secondo me significative: *Momo*, *La fattoria degli animali*, *Pippi Calzelunghe*, *Pinocchio*, *Ulisse racconta* (Mino Milani), *Piccolo blu, piccolo giallo*, *Marcovaldo*, *Mozziconi* (Malerba), *Il Barone rampante*, *Sotto il burqa* (Deborah Ellis).

Dopo questo primo viaggio tra gli eroi, si sono formati dei gruppi o delle coppie, che ho incoraggiato a curiosare nei libri, iniziando a leggere. Alle sessioni di lettura autonoma a più voci² seguivano diversi momenti di lettura ad alta voce da parte mia, scegliendo con i ragazzi, volta per volta, di quale libro occuparsi.

Faceva seguito un momento di discussione attivato da una di queste domande, in momenti distinti che hanno composto un mosaico, una tavolozza dei personaggi³:

- Quanti di voi stanno leggendo un libro nel quale l'eroe si allontana da casa? Per quale motivo lo fa?

- Quanti di voi stanno conoscendo un eroe che si ribella? In che modo lo fa? È spinto da quali motivi?

- Chi sono gli eroi che subiscono o vivono una metamorfosi?

La discussione attorno agli eroi ribelli ha stimolato la reazione di diversi lettori, infatti Pippi Calzelunghe, Pinocchio, Cosimo di Rondò (*Il barone rampante*), Parvana (*Sotto il burqa*), *Piccolo giallo*, *Piccolo blu*, *Palla di Neve* infrangono le regole, vivendo differenti situazioni narrative e spinti da diversi motivi. Gli allievi dovevano quindi spiegare ai compagni cosa accade nella storia che stavano leggendo, mentre il docente, come un ragno che tesse, rilanciava la discussione, costruendo un reticolo fatto di confronto, ragionamento, parole, discorsi.

A questa fase, di pensiero seguiva un riordino delle idee con schemi e colori, in modo che si potesse ad esempio sistemare in una formulazione adeguata l'idea che Parvana «vive una ribellione interna. Ciò che fa è un obbligo. Non è libera di scegliere una ribellione perché

vive sotto il potere dei Talebani», invece Cosimo all'inizio «si ribella come se fosse un capriccio, poi il capriccio diventa una scommessa, una sfida contro il papà, mentre alla fine è un'idea. La sua ribellione la fa vedere. Tutti lo vedono sull'albero», e così via, fino a toccare la ribellione di Pinocchio, quella costante di Pippi Calzelunghe, quella degli animali della fattoria.

Se pensiamo alla metamorfosi e alla trasformazione, incontriamo Piccolo

"Pippi Calzelunghe, Pinocchio, Cosimo, Parvana, Piccolo giallo, Palla di Neve infrangono le regole, vivendo differenti situazioni narrative e spinti da diversi motivi. „

“Lavorando sui testi e sul senso che essi assumono ho sempre concesso tempo alla discussione in classe, stimolata dall'idea di confrontare le situazioni narrative, la condizione in cui vivono i personaggi, il loro sviluppo nelle storie.”

giallo e Piccolo blu che si tramutano nel Verde, Pinocchio che diventa bambino, Pippi e Mozziconi che trasformano oggetti apparentemente insignificanti in

spazi creativi, i compagni di Ulisse che subiscono l'incantesimo della maga Circe. Diverse sono le cause, le situazioni, che a volte sembrano simili.

Questo materiale di pensiero è diventato il contenuto dei testi che, volta per volta, gli allievi erano chiamati a scrivere, riordinando i concetti emersi, organizzati nella forma scritta, scegliendo le parole giuste. Si tratta allenarsi a interpretare il testo e a scriverne, svincolati dalle antologie.

Tra i testi scritti dagli allievi dodicenni chiamati a leggere ad alta voce ai genitori gli elaborati dopo i primi tre mesi di laboratorio⁴, cito quello di Lisa, che, seguendo i modelli linguistici indagati, ci fa riflettere sulla nostra casa e sul significato dell'allontanamento. Lisa aveva letto *La fattoria degli animali* di Orwell, e aveva elaborato nella forma scritta la discussione svolta in classe:

Lasciare la propria casa significa crearsi una nuova vita dunque può esserci una crescita. Il fatto di lasciare il proprio paese può assumere anche il significato della fuga per paura di qualcosa. A volte si è costretti a lasciare la propria casa. In altre circostanze per un conflitto o per la rabbia, si lascia il luogo in cui si vive. Pinocchio, Ulisse, Palla di Neve (e Napoleon) sono eroi di opere letterarie che se ne vanno da casa. Pinocchio, il protagonista della storia «Pinocchio», è un birbantello, che vuole divertirsi tutto il giorno e non essere comandato da nessuno: odia la scuola. Sono questi i motivi che portano Pinocchio a fuggire di casa. Ulisse, il protagonista dell'Odissea, scritta da Omero, è un guerriero astuto, che affronta tante avventure. Lui deve lasciare casa sua per andare a combattere contro i troiani, rivali dei greci. Ulisse è costretto a lasciare casa, per affrontare i nemici.

Palla di Neve, uno dei protagonisti della storia La fattoria degli animali, è un maiale intelligente, che comanda, insieme a Napoleon, la fattoria in cui vive. Un

giorno Napoleon scaccia Palla di Neve dalla fattoria, grazie al suo esercito di cani addestrati. Palla di Neve è costretto a lasciare casa, per non essere acchiappato dai cani di Napoleon; lui vince con la violenza e non con le parole.

Questi tre personaggi sono tutti legati dal fatto che subiscono una metamorfosi. Pinocchio viene trasformato, nel paese dei Balocchi, in un asino. Ulisse, tornando a casa, incontra la Maga Circe, che trasforma i suoi amici in maiali. Questi tre personaggi hanno tutti e tre delle differenti caratteristiche. Pinocchio è un ragazzino ingenuo, si lascia sempre truffare dagli altri. Ulisse è un guerriero astuto, infatti sa sempre come sconfiggere i nemici. Napoleon è machiavellico, cioè astuto e privo di scrupoli (non si fa problemi a far del male): lui scaccia Palla di Neve in modo disonesto.

Lo stesso viaggio, le stesse indagini, possono toccare gli eroi delle fiabe che, tra paura e coraggio, cercano spesso un riscatto. Si tratta di portare nella scuola i semi della libertà.

NOTE

1. Citato da Marcella Terrusi, *Leggere il visibile: il mondo figurato nelle pagine. Forma poetica dei libri per la prima infanzia*, in *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, Carocci, Roma 2011, p. 143.

2. Attorno al tavolo i tre allievi lettori di *Momo* si passavano la voce, mentre in un altro tavolo procedeva la lettura di *Marcovaldo*.

3. Per un approfondimento: D. Dell'Agnola (2014), *La tavolozza dei personaggi. Leggere, immaginare, riflettere, riscrivere, rigenerare senso, rappresentare*, USI-SUPSI, Locarno 2014.

4. «Stare sul palco è stato bello quando ascoltavo i miei compagni, mentre quando dovevo parlare io, era molto meno bello. Non ero sicura di quello che dicevo, avevo paura che il pubblico non capisse: avevo paura di sbagliare. Sentivo la mia voce tremare». <https://tavolozzadeipersonaggi.wordpress.com/una-prima-serata-di-presentazione-ai-genitori/> 13 dicembre 2013.

Daniele Dell'Agnola

è autore di diversi romanzi nei quali la scuola e l'adolescenza sono al centro della narrazione. compone musica per la scena teatrale e ha lavorato, tra gli altri, con Laura Curino. È docente alla SUPSI di Locarno, dove si occupa di narrazione e didattica nella formazione insegnanti.

QdR / Didattica e letteratura



La collana scientifica, dedicata a scuola e università, per riflettere su metodi e strumenti idonei a valorizzare il ruolo degli studi letterari, della scrittura, della lettura e dell'interpretazione delle opere.

DIRETTA DA

Natascia Tonelli

Simone Giusti

COMITATO SCIENTIFICO

Paolo Giovannetti (*IULM*)

Pasquale Guaragnella
(*Università degli Studi di Bari*)

Marielle Macé (*CRAL Parigi*)

Francisco Rico
(*Universitat Autònoma Barcelona*)

Francesco Stella
(*Università degli Studi di Siena*)



I libri pubblicati
nella collana sono
reperibili in libreria o
presso le agenzie di zona.
Indice e prime pagine
sono disponibili sul sito
de «La ricerca».



La collana QdR / Didattica e letteratura è anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni/qdr



LA RICERCA È ANCHE ONLINE

Rivista e contenitore per dire, fare, condividere cultura

In contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori, per ampliare le prospettive, accogliere le notizie più attuali in tempo reale, arricchire il dibattito, captare e rilanciare nuovi argomenti.

Il sito contiene gli articoli scritti per *La ricerca* cartacea e il pdf scaricabile, articoli di attualità, istruzione, cultura, la sezione *Scritto da voi*, un'area dedicata alle normative riguardanti l'istruzione e tutti i *Quaderni della Ricerca*.